ZEITSCHRIFT

FÜR PHILOSOPHIE

UND

PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN

VON

O. FLÜGEL,
WANSLEBEN BEI HALLE A/S

K. JUST
ALTENBURG

UND

W. REIN
JENA



13. JAHRGANG

LANGENSALZA
HERMANN BEYER & SÖHNE
(BEYER & MANN)
HERZOGL. SÄCHS. HOFBUCHHÄNDLER
1906

Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik

Herausgegeben

von

O. Flügel,
Wansleben b. Halle a/S.

K. Just
Altenburg

und

W. Rein
Jena

Dreizehnter Jahrgang

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1906

Inhalt

AUFSÄTZE

Die Energie als Wilhelm v. Humboldts sittliches Grundprinzip

Von

Dr. **Susanna Rubinstein**

In Wilhelm v. Humboldts sittlicher Anschauung, in seiner Ansicht von der ethischen Bildung des Menschen, lassen sich drei Momente, drei ineinandergreifende Faktoren unterscheiden, diese sind: die Energie als Grundlage; die Selbsttätigkeit als Mittel; und die harmonische Ausbildung der Kräfte als Ziel. Der Stamm und Träger der ganzen Menschenentwicklung ist also die Energie. »Meiner Idee nach« — sagt Humboldt[1]) — »ist Energie die erste und einzige Tugend des Menschen. Was seine Energie erhöht, ist mehr wert als was ihm nur Stoff zur Energie an die Hand gibt.« Somit ist die virtuelle Stärke dieser Tugend höher zu veranschlagen als ihre accidentelle Betätigung. Der Boden aber, aus dem die Energie ihren Nährstoff zieht, ist die Sinnlichkeit. Humboldt befürwortet nachdrücklich das Recht der sinnlichen Natur. Das ist nicht bloß eine seiner

[1]) Die Schrift, in welcher Humboldt die Energie als höchste Tugend und oberstes Prinzip der Entwicklung feiert und welche überhaupt für seine praktische Philosophie die größte Bedeutung besitzt, ist die überschrieben: »Ideen zu einem Versuch die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen.« Diese Schrift, die Humboldt im jugendlichen Alter von 24 Jahren verfaßte, befindet sich im 7. Band, der von seinem Bruder, Alex. v. Humboldt, veranstalteten Gesamtausgabe seiner Werke. Der Abschnitt »Sittenverbesserung« aus dieser Schrift, der speziell die Tugend der Energie hervorhebt, ist mit ganz unverändertem Text auch im I. Bd. der Gesamtausgabe abgedruckt und erschien überhaupt zu allererst in der Berliner Monatsschrift, herausgegeben von Biester, Jahrgang 1792.

vielen Übereinstimmungen, mit dem ihm kongenialen Schiller, sondern er geht darin noch weiter als Schiller; denn er begnügt sich nicht, im Sinnlichen die Grundlage des irdischen Lebens anzuerkennen, er schätzt in ihm auch die Vermittlung zum Unsinnlichen. Dies ist es insofern, als der Eindruck des Schönen das Traumreich des Übersinnlichen und Transcendentalen erschließt. Doch allein schon, daß die sinnliche Empfindung allen andern Eindrücken vorangeht und daß sie an Heftigkeit alle andern übertrifft, sagt, wie sehr mit ihrer Gewalt zu rechnen sei. Ohne kräftigen sinnlichen Grundton können sich keine willensstarken und strebenden Individualitäten entwickeln. »Wo aber die sinnlichen Empfindungen, ehe noch Kultur sie verfeinert, schweigen, da ist auch alle Kraft erstorben, und es kann nie etwas Gutes und Großes gedeihen.« Nichts Gutes und nichts Großes, somit weder etwas sittlich Löbliches noch geistig Wertvolles. Denn beides erfordert Kraft und weist retrospektiv auf die Instanz der Sinnlichkeit hin. Perspektivisch aber weist die Sinnlichkeit durch das Reich des Schönen auf die Moral hin. Weil die Sinnesempfindungen von Gesicht und Gehör zu den veredelnden Genüssen der Kunst führen. Mit diesen Genüssen ist das idealste und festlichste Gefühl verbunden, das ahnende Gefühl des Übersinnlichen. »Sinnlichkeit und Unsinnlichkeit verknüpft ein geheimnisvolles Band, und wenn es unserem Auge versagt ist, dies Band zu sehen, so ahnt es unser Gefühl.« Die Kunst ist Symbol des Ewigen und Unendlichen. Ja, sie ist Stifterin des Bundes zwischen der unsichtbaren und unerkennbaren jenseitigen Welt, zu der eine angeborene Sehnsucht hinzieht, und dieser sichtbaren leidübersäten Welt, an welche eine schmerzvoll süße Gewohnheit festhält. Aus diesem Widerspiel der Bewegung wird die Unangemessenheit klar, die zwischen der menschlichen Vergänglichkeit und Machtlosigkeit, und der schöpferischen Ewigkeit und Allmacht besteht. Diese Inkongruenz des Göttlichen mit dem demütigend Menschlichen ist der Urquell des Erhabenen.

Alle diese großen und erhebenden Eindrücke weisen in ihrer letzten Instanz auf die Sinnlichkeit hin. Aus ihrem derben Element entwickelt sich alles, was das Menschenherz ergreift und emporträgt, wie sich aus der dunklen schlammigen Erde die reiche Zauberpracht der Blüten entwickelt. Doch wie die Erde ohne kosmische Wirksamkeit den vegetativen Blütenflor nicht treiben kann, kann die Sinnlichkeit ohne die Energie den geistigen Flor nicht treiben. Es darf aber dabei auch nicht vergessen werden, daß die undisziplinierte und ungezügelte Sinnlichkeit, eine Quelle von Übeln, ja der Ausgangspunkt der Verbrecherbahn ist.

Die Freiheit ist ein integrierender Teil und eine unerläßliche Voraussetzung der Selbsttätigkeit — welche oben als der zweite Faktor der ethischen Entwicklung in Humboldts Denkprozeß bezeichnet wurde. Humboldt faßt den individuellen, den singularen Menschen bei seinem moralphilosophischen Räsonnement ins Auge, und unterscheidet sich darin von Schiller, dessen starkes und lebendiges Interesse die große Allgemeinheit, die Menschheit mit allen kommenden Geschlechtern umschloß. Humboldt sieht den Menschen als ganz auf sich selbst beruhend an, von der Anordnung seiner Kräfte hängt die Stellung ab, die er in der Moral, in der Kultur und im Weltbild überhaupt einnimmt. Innere, aus der Vernunft stammende Freiheit und politische Freiheit ist die erste Bedingung, und Mannigfaltigkeit der Situationen ist die zweite Bedingung zur bestmöglichen Bildung des Menschen. Das Ziel seiner Bildung ist proportionelle Ausbildung seiner Kräfte, und diese erfordert Ungehemmtheit einerseits und Gelegenheitsursachen andrerseits. Einförmige und gleichmäßige Übung einzelner Fähigkeiten bringt diese allerdings zu höherer Ausbildung, allein damit ist der Zweck der Natur mit dem Menschen nicht erreicht. »Der Endzweck der Natur mit dem Menschen ist, daß sein Wesen sich zu immer höherer Vollendung entwickele und daß seine denkende und empfindende Kraft, beide in verhältnismäßigem Grad der Stärke, sich unzertrennlich vereinigen.« Dies ist ebenfalls in Schillers Geist gesprochen, aber abgesehen davon, daß es Schiller markiger und bezwingender sagt, leuchten auf Schillers ethisch-didaktischer Bahn zwei planetarische Ideen als Wegweiser zur Vollendung voran, diese sind: das Schöne und die Liebe, die abstrakte Allliebe. Nach Schillers gedankentiefen ästhetischen Briefen wie nach seiner Darlegung im Gedicht »Die Künstler« ist das Schöne der Grundstock der sittlichen Empfänglichkeit und die abstrakte Allliebe ist der heilige Flügelschlag, mit dem man die Menschheit mit allen ihren kommenden Geschlechtern umfaßt. Bei Humboldt greift wohl das Schöne auch in das Sittliche ein, aber als Hilfe, nicht als Grundkraft, indem es das Sinnliche veredelt und das Übersinnliche erschließt. Grundfaktor ist für Humboldt unentwegt die Energie, und die Tätigkeit des Selbst, die aus ihr hervorgeht, ist Bildnerin des Menschen. Das Schöne schätzt er als Hilfsfaktor des Moralitätsgefühls; er erkennt ihm auch eine eudämonistische Eigenschaft zu, die, daß es dem Sittlichen einen Reiz beibringt. Humboldt war im höchsten Grad empfänglich für geläuterten sinnlichen Genuß und für angenehme und anmutende Ausgestaltung und Ausschmückung der Lebenseinrichtungen, so sollte das Schöne

auch eine eudämonistische Beimischung bei der ernsten Pflicht sein. Auch das ist wohl ein abgeschwächter Widerhall von Schillers Prinzip der »schönen Seele«. Verglichen mit Schillers heiliger Herzensglut und hoheitsvoller Strenge, erscheint Humboldt matt und von wenig beweglichem Temperament. Im Mangel an nachdrucksvollen und begeisterten Tönen ist es zn verstehen, daß seine Darstellungsweise häufig ins Breite geht und durch Wiederholungen zu wirken sucht. Hingegen repräsentiert Humboldt in der weitreichendsten Weise die Idee der Harmonie, die er als evolutionistisches Endziel der menschlichen Bewegung ansah. Dieser ihm von Schiller im vollsten Maß nachgerühmte harmonische Ausgleich der Kräfte, muß ja auch die ruhevolle Stimmung, »die Meeresstille des Gemütes«, zur Folge haben, bei der sich keine einzelnen Kräfte brandend nnd rebellierend losreißen.

In weit höherem Grad als Schiller richtet Humboldt das Augenmerk auf die Selbsttätigkeit, welche — wie er es an sich erprobt — der Hebel zur Förderung der harmonischen Ausbildung ist. Der Weg dazu ist, daß eine Fähigkeit nach der andern auf ein proportionelles Maß gebracht werde. Auf der Basis der Energie und unterstützt von der Freiheit, ist aus dem eigenen innern Herd der Stufengang zur Vollkommenheit anzutreten. Von außen kann nur eine negative Mitwirkung kommen, die, daß der Staat die sozialpolitische Freiheit nicht einschränkt. Wenn er dies aber doch tut, da tritt er der Natur entgegen, denn die Bestimmung der Natur kann der Mensch nur durch unbeeinträchtigte Energie erreichen, und diese erfordert unbeeinträchtigte Freiheit. Die Aufgabe und die Befugnis des Staates soll sich an dem genügen, worin sein Schwerpunkt besteht, nämlich die Bürger zu schützen. In Fällen, wo aber der Staat genötigt wäre, durch Verordnungen und legislative Mittel einer einreißenden sittlichen Verderbnis entgegenzutreten, würde er mit dem Grade ihrer Wirksamkeit anch ihre Schädlichkeit steigern. Weil Zwang und Leitung nie Tugend hervorbringen, sondern immer nur die Kraft schwächen. Der Aufgabe des Menschen aber — der Vervollkommnung — kann man lediglich nur durch Kraft zustreben.

Humboldt stellt die Energie so über alles hoch, daß er bedauert, daß man der Nachwelt von ihr nicht einen ebensolchen Beweis hinterlassen kann, wie man ihn von seinem Können in Büchern und Kunstwerken hinterläßt. Eigentlich ist aber die Energie, die er in seinen ethischen Untersnchungen so beharrlich als erste und vornehmste Tugend bezeichnet, bloß das Material, aus der Tugenden gedeihen können nnd nicht schon die Sache selbst. Energie ist Möglichkeit,

ist Befähigung zur Tugend, etwa wie Scharfsinn Befähigung zur Wissenschaftlichkeit ist; beide Gaben können aber auch verderblich angewendet werden. Energie zeigt fast jeder unternehmende Raubmörder, und Scharfsinn zeigen die meisten Falschspieler. Humboldt begnügt sich damit, in der Energie den Kerngehalt des sittlichen Menschentums anzuerkennen, ohne aus diesem allgemeinen Begriff eine bestimmte Tugend anszuscheiden. Er vertritt keine Einzelntugend und stellt keine Maxime des Handels auf. Was ihm als das Edelste nnd Würdigste vorschwebt, ist das Ideal einer allseitigen Ausbildung, die in der Vollkommenheit ihren Abschluß findet, und da die beharrliche Pflege jeder einzelnen Seite nach der andern — um sie zur gleichmäßigen Höhe zu bringen — nnr durch Energie erzielt werden kann, so ist Energie nicht allein die erste und wichtigste Gabe, sondern auch die einzige, um derentwillen es sich zu leben verlohnt. Hnmboldt bot in seiner Person selbst einen seltenen Typus harmonisch vollendeter Vielseitigkeit. Er besaß eine größere Mannigfaltigkeit von Kenntnissen als Schiller, besonders war er diesem in der Kenntnis des griechischen Altertums überlegen, während Kant ihre gemeinsame philosophische Quelle war. Humboldt verstand vorzüglich, den antiken mit dem modernen Geist in sich zu verschmelzen, und machte sich ebenso Platos Ideenlehre zu eigen, als Kants idealistische Erkenntnistheorie. Seinem Wesen war in ganz einzigem Grade die Gabe des Ausgleiches eigen. Hingegen war ihm Schiller weit überlegen an Tiefe, an begeisterter Kraft, wie an herber Hoheit, vor allem war er ihm überlegen, und war er überhaupt unerreicht, in seiner unerschöpflichen Produktionsfähigkeit. Für die Produktionskraft ist die Friedensstimmung des Ausgleichs eine Hemmung, wie sich dies auch bei Humboldt erwies.

Die anthropologische Energie ist ein Bestandteil der im Schöpfungsall waltenden kosmischen Energie. Die Energie im Menschen legitimiert daher seine heimatliche Zuständigkeit zum unendlichen All. In ihrem Ursprung, in ihrer sinnlichen Wurzelhaftigkeit, berührt sich die menschliche Energie mit der kosmischen, während sie in der Verbindung mit der Freiheit sich weit über diese, zur moralischen und geistigen Triebkraft erhebt. Wo die Energie moralisch mit einem Nachdruck waltet, der über das Persönliche hinweghebt, da übt man die Tugend ohne Rücksicht auf Glück und Unglück, oder auf Lohn und Strafe. Die religiösen Ideen sind für Humboldt nur insofern eine Hilfe der Sittlichkeit, als sie die Seele erheben und stärken. Also eine ähnliche oder gleiche Hilfe wie das Schöne. Somit ein formaler und kein inhaltlicher Gewinn. Das dogmatische

Formwesen als sittliche Zucht und die religiösen Ideen als Wegweiser zu einer jenseitigen Fortdauer zu sehen, lag ihm durchaus fern. Nicht minder lag es ihm ferne, irgend eine Religion als die bevorzugte für die sittliche Führung und für eine selige Anwartschaft zu erachten. Er sah vielmehr in allen Religionen nur eine ursprüngliche Religion. Mit feinem Urteil und edlem Gefühl verstand er es, die Stimmungszustände der gläubigen Gemüter zu erfassen. Er ging verständnisinnig in den süßen Trost und die beseligenden Hoffnungen ein, die sie in der Anschmiegung an einen Allvater schöpfen, und mit zarter und farbenvoller Schönheit malt er die Stimmungen der gotterfüllten Seele aus. Doch er selbst konnte dieser Stütze entraten. Was der Freiheit an Macht zugestanden wird, das wird der Religion, dem Glauben, genommen. Dieses folgerichtige Verhältnis tritt aus allen philosophischen Systemen hervor. Von seinem tief humanistischen Standpunkt aus, ehrte er die Menschheit in ihrem ewigen Stamm und Genus, ohne sich über die vielgestaltigen religiösen Bekenntnisse aufzuhalten. Und den rechten Menschengehalt suchte er auch nicht in der Religiösität, sondern in der Moralität, und es kann nur der Reinheit des moralischen Willens Abbruch tun, wenn man ihn mit religiösen Vorstellungen verbindet. Das erinnert an Schillers erhabenes Wort: »Es muß auch eine Tugend geben, die ohne Lohn und Strafe ausreicht.« Die religiösen Ideen sind eigentlich Triebfedern für solche Seelen, die aus unzureichender Einheitlichkeit sich an eine Macht anschmiegen. Solche aber, bei denen eine innige Konsequenz der Ideen und Empfindungen herrscht und die eine so große Tiefe der Erkenntnis und des Gefühls besitzen, daß daraus eine kraftvolle Selbständigkeit hervorgeht, hegen nicht den Drang, sich einer fremden Macht zu unterwerfen. Und Unterwerfung bildet ja den Geist der Frömmigkeit. Das Gefühl des Selbständigen findet einen stärkeren Reiz in dem Bestreben, eingeschränkt auf die Welt, für die ihm Empfängnis gewährt ist, die sinnliche und unsinnliche Natur enger zu vereinen. Einem solchen ist die Kraft des Individuums heiliger als die weisheitsvolle Ordnung der Natur, und es stellt sich bei diesem als natürlich dar, sich selbst zum Individuum zu entwickeln, d. h. Herz und Geist in harmonischen Einklang zu bringen. Die Idee der Vollkommenheit ist groß und füllend genug, um nicht der Anlehnung an den Anthromorphismus der Vollendung zu bedürfen, der als Kern jeder Religion zu Grunde liegt. Wer durch Erfahrung überzeugt ist, daß seinem Geist ein Fortschreiten zu höherer moralischer Stärke möglich ist, wird mit mutigem Eifer nach dem Ziele streben, das er sich gesteckt. Die Energie des Willens verleiht

den Höheflug des Aars zu diesem Ziel, dem höchsten der menschlichen Entwicklung, dem Ausgleich der Kräfte.

In der Hoheit und in dem Adel seiner lichtvollen Erörterung legt es Humboldt evident dar, wie sehr die eigene Vielseitigkeit und Weite, alle befangende Fessel und alle voreingenommene Schatten von ihm ferngehalten und abgewendet hat. Sein lauterer Humanismus umfließt, wie das Licht der Sonne, unterschiedslos das Ganze der Menschheit, und aus seinen heiligsten Tiefen ist er darauf bedacht, das menschliche Individuum aus dem Fokus, aus dem Herd seiner Innerlichkeit zu entwickeln, ihn auf sich selbst zu stellen und die in ihm ruhende Mannigfaltigkeit zu einem Unisono heranzuziehen. Wie sehr das Zusammenfließen der mannigfaltigen Züge zur menschlichen Einheit im Blickpunkt seines Bewußtseins stand, bezeugt auch die briefliche Äußerung an Schiller: »Die Idee, daß für den menschlichen Geist ein gemischtes Bild der Menschheit, zu dessen Möglichkeit alle Nationen und Zeitalter mitgearbeitet haben, fortwährend existiert, hat für mich immer ein starkes Interesse gehabt.« Er erweiterte sogar das starke Interesse an dem gemischten Bild über die Scheidelinie der Natur hinweg, denn er erachtete es als ersprießlich, daß man selbst einzelne Vorzüge des andern Geschlechts erwerbe.[1]) Für die Idee der Vollkommenheit ist das Geschlecht eine Schranke. »Überall muß man sich gewöhnen, das Geschlecht als Schranke zu betrachten, da es von der Summe der Anlagen, welche der Begriff der Gattung in sich schließt, immer eine gewisse Anzahl einseitig ausschließt.« Allein es ist das Gesetz der Natur, durch die Schranke zum Unendlichen aufzusteigen und durch die Trennung zur Harmonie. Und der Faktor, um dieses Gesetz durchzuführen, ist die Energie. In der Energie und der mit ihr verzweigten Freiheit, ist die Anlage gegeben, den einseitigen Charakter des Geschlechts durch entschlossenes Aneignen der heterogenen Eigenschaften des andern zu ergänzen, und sich so zum Ideal der Menschheit zu erheben. Auch die Kunst, wenn sie einen großen oder schönen Menschen darstellt, hebt ihn aus der Beschränkung heraus und läßt über ihn das Unendliche der Menschheit leuchten.

Humboldt selbst umspann in seiner harmonischen Vielseitigkeit auch weibliche Züge. Solche sind seine fein apperzipierende Empfäng-

[1]) Die Idee: die Eigenschaften beider Geschlechter zu einem übergeschlechtlichen Menschheitstypus zu verschmelzen, berührt Humboldt in seiner ethischen Hauptschrift: »Ideen zu einem Versuch usw. usw.« zwar nur flüchtig (in Abschnitt II), aber eingehend behandelt er dieses Problem in den zwei Abhandlungen über die Geschlechter, die Schiller in den Horen veröffentlicht hatte.

lichkeit und die mit ihr zusammenhängende sinnliche Freude an Verschönerung der Scenerie des Alltags. Von weiblicher Analogie war auch seine ausharrende Gleichmäßigkeit.

Hingegen dringt kernhafte Männlichkeit und die Kraft des Bahnführers aus seinem eifrigen Mahnruf: daß man an sich selbst arbeite. Er singularisiert Schillers Wort und ruft jedem Einzelmenschen zu: Deine Würde ist in deine Hand gegeben, hege sie! Der Mensch war seinem Humanismus das Höchste, die Sittlichkeit war seiner Vornehmheit das Ehrwürdigste, und das Streben nach Harmonie war seinem Idealismus das Erhabenste. Die Aufgabe der Selbstvollendung, die Ausbildung seiner sittlichen und geistigen Fähigkeiten zur Vollkommenheit, ist der letzte krönende Zweck des menschlichen Pilgrims. Wer so weit gekommen ist, hat seine Mission erfüllt, er hat die Einseitigkeiten, die Schranken der Isoliertheit überwunden und hat die Weihe der hohen Menschlichkeit, die Weihe der solidarischen Vereinigung aller Kräfte zum Ideal der Vollkommenheit erlangt. Solche Wesen, welche durch die Triebkraft der Energie, diese hohe Stufe erreichen, müssen sich durch das Bewußtsein ihres inneren Reichtums und ihrer inneren Stärke, unabhängig und über den Wandel der Dinge gehoben fühlen, und müssen ihren Lebenslauf mit dem edlen Stolz überblicken: daß es »das heilig glühend Herz« ist, welches selbst alles vollendet hat.

Zur Innenseite der Schulreform

Von

W. Rein-Jena

Es hat für bewegliche Geister immer etwas verlockendes gehabt, das Bestehende einzureißen. Bei dem phantasierten Trümmersturz entwickeln sich starke Lustgefühle. Wenn alles wankt, so bleibt die Persönlichkeit der feste Pol in der Erscheinungen Flucht. Die damit verbundenen Lustgefühle treiben dann zu immer weiter gehendem Radikalismus. In nebelhafter Ferne sieht man schwach umrissene Konturen eines Neubaus. Doch ist dieser kein Gegenstand der Sorge. Er wird der Zukunft überlassen; die Gegenwart soll zunächst nichts weiter als aufräumen. Die Sprache kann sich nicht genug tun in den stärksten Ausdrücken das Überkommene zu kritisieren, es für schwach, überlebt und im höchsten Grade baufällig zu schildern. Das Buch von Bonus ist ein drastisches Beispiel dafür, durchsetzt mit einem leidenschaftlichen Schulhaß. Er verleitet den Verfasser zu mancherlei

Torheiten. Denn die Leidenschaft macht blind. Seine Kritik ist überaus scharf und schießt öfters weit über das Ziel hinaus. Das könnte man sich immerhin noch gefallen lassen. Starke Töne reizen die Nerven. Schlimm ist es aber, daß seine positiven Vorschläge so gut wie wertlos sind. Sie laufen im Grunde genommen darauf hinaus, alle Schulen und allen Unterricht abzuschaffen. Gut; dann fangen wir wieder von vorn an; schaffen auch den Schulzwang ab und überlassen es ganz und gar den Familien, ihre Kinder zu unterrichten, wann und wie sie wollen, ähnlich etwa wie B. Otto, der Herausgeber des »Hauslehrers« es wünscht und vorzeigt.

Aber im Ernst wird das doch kein vernünftiger Mensch wollen. Schulen müssen sein. Darüber zu disputieren ist ein mehr oder weniger müßiges Gedanken- nnd Wortspiel. Die Schulentwicklung, die durch Jahrhunderte hindurch gegangen ist, beruht doch weder auf Zufall noch auf Laune irgendwelcher Gebieter, sondern auf einer Naturnotwendigkeit, die in den wirtschaftlichen, geistigen und sozialen Zuständen des Volkes begründet war nnd ist. Einzelnen gebildeten Familien mag man es ruhig zugestehen, ihre Kinder vom vermeintlichen oder auch tatsächlichen Schulekel fern zu halten, wenn sie sich ausweisen können, daß sie einen guten Ersatz für den Schulunterricht zu bieten vermögen, aber als Regel dürfte man diesen Vorschlag doch wohl kaum der vielgeschäftigen Gegenwart anbieten, wenn man nicht den Unterricht so gut wie preisgeben und die Jugend aufwachsen lassen will wie zu Zeiten unserer heidnischen Vorfahren, durch die Wälder streifend, auf den Rasenflächen sich balgend, im Fluß watend und die Zeit totschlagend, so gut es gehen will.

Also nochmals: Schulen müssen sein, aber sie branchen nicht so zu sein, wie sie eben sind. Das historisch Gewordene ist trotz Hegel noch lange nicht das Vernünftige. In unserer Schulerziehung hat sich reichlich viel Unvernünftiges im Laufe der Zeiten festgesetzt. Darin kann man Bonus recht geben; seine Kritik ist vielfach bene. Aber das Unvernünftigste läßt sich ändern trotz der Macht der bürokratischen Tradition. Denn auch sie ist sterblich.

Was aber ist das Unvernünftige? Es liegt nach unserer Ansicht auf dem Gebiet der Schulorganisation, des Lehrplans, des Lehrverfahrens und nicht zuletzt bei der Ansbildung der Lehrer. Darüber ließe sich natürlich ein ganzes Buch schreiben. Hier soll nur eine scharfe Faustzeichnung in großen Zügen unter Hervorhebung des Wesentlichen entworfen werden. Aber sie dürfte genügen, um zum Nachdenken aufzufordern und zum Bessermachen, wenn die Zeit erfüllt ist.

1. Zur Schulorganisation. Sie ist zu starr, zu unbeweglich. An der Organisation in den Vereinigten Staaten gemessen zu aristokratisch. Dort sind die Grenzen zwischen den einzelnen Schulgattungen fließende. Ein einheitlicher Bau geht vom Kindergarten bis in die Universität hinein. In dem Bau sind verschiedene Stockwerke. Jedes Kind kann den Aufstieg versuchen und zusehen, wie weit seine Kräfte reichen, um bis hinauf zu kommen. Wir haben nur ein dürftiges Erdgeschoß: 3 Volksschuljahre. Und diese nicht einmal gemeinsam. Denn die »Vorschulen« ziehen die Hochgeborenen und Besitzenden an sich, wenigstens in Norddeutschland. Dann, nach 3 Jahren geht die Verteilung der Kinder auf die verschiedenen Schulen an. Wehe, wenn die Wahl der Schule verfehlt wird; es beginnt der Jammer für Eltern und Kind, zumal der Übergang von einer Schulart zur andern schwer ist. Nur das »Frankfurter System« läßt Zeit zur Wahl bis zum 12. Jahr, da es einen gemeinsamen Unterbau für die höheren Schulen besitzt. Von da ab dann die Trennung in die altklassische oder moderne Richtung. Damit ist schon viel gewonnen, weil Eltern und Lehrer während der sechsjährigen Schulzeit sich ein Bild von der Begabung des betreffenden Schülers machen und infolgedessen die Wahl der Schule richtiger bestimmen können.

Unsere Schulorganisation fehlt auch darin, daß sie für die Mädchen nicht ausreichend sorgt. Ein alter Schaden. Der rücksichtslose Egoismus des Staates ist an diesem Punkte besonders merkbar. Für die Söhne war der Staat seit langem besorgt, denn aus ihm nahm er seine Beamten; für die Töchter hatte er nichts übrig, die Volksschulbildung ausgenommen, die beiden Geschlechtern gleichmäßig zu gute kam. So wurde die Ausbildung der Töchter den Familien, Gemeinden und religiösen Gemeinschaften überlasseu. Eine der Gymnasialbildung der Knaben gleichwertige Ausbildung besaßen die Mädchen solange nicht, bis die Universitäten den Frauen geöffnet wurden. Nun entstanden die Mädchen-Gymnasien, die hoffentlich bald wieder verschwinden, da man in Baden, Württemberg und Hessen bereits begonnen hat, die oberen Klassen der höheren Knabenschulen den Mädchen zugänglich zu machen, eine neue Form des gemeinsamen Unterrichts, die willkommen geheißen werden muß.

2. Zur Lehrplanfrage. Diese Frage, die für den inneren Schulbetrieb so wichtig ist, wurde bisher so arg vernachlässigt, daß ein guter Teil des Schulekels an ihr haftet. Denn daß unsere Lehrpläne an Überfüllung und an Verfrühungen leiden, ist zwar offenkundig genug, es geschieht aber nichts dagegen. Die Überfüllung

rührt daher, daß man dem falschen Prinzip der Vollständigkeit nachjagt, als ob es darauf ankäme, in jedem Unterrichtsfach möglichst alles zu bieten, was die betreffende Wissenschaft verwaltet. Dabei wird Wesentliches und Unwesentliches kritiklos durcheinander geworfen und die Jugend überbürdet. Die Verfrühungen aber rühren daher, daß man dem Phantom huldigt, die Jugend könne nicht früh genug mit den Wissenschaften vollgepfropft werden. Als ob es nicht viel mehr darauf ankäme, der Jngend ihr Paradies zu erhalten, solange es nur geht. Freilich sind die Schulinspektionen, die ja an sich nötig sind, oft so nnvernünftig, das Drängen auf Vollständigkeit und Frühzeitigkeit des Wissens noch besonders zu unterstützen. Wissen ist Macht gilt als Losung. Man bedenkt aber nicht, daß totes Wissen machtlos ist, daß nur lebendiges Wissen Kraft zum Schaffen besitzt. Dieses lebendige Wissen wird aber nimmermehr unter dem Druck der Massen und der Last des Unverdaulichen erzeugt. Es ist kein Treibhausprodukt, sondern Ergebnis naturgemäßen Wachstums.

3. Zum Lehrverfahren. Hier sind große Fortschritte gemacht worden. Pestalozzi und Herbart bezeichnen die Pfade der psychologisch gerichteten Lehrweise. Aber wieviel mehr könnte sie wirken, wenn sie nicht mit unpsychologischen Lehrplänen zu kämpfen hätte. Natur und Unnatur liegen miteinander im Kampf. Das natürliche Lehrverfahren in der Hand einer künstlerisch gerichteten Persönlichkeit wird fortwährend gebnnden durch die Unnatur der Lehrpläne, die nicht von den grünenden Fluren der freien Wissenschaft, sondern von dem grünen Tisch des bürokratisch abgeschlossenen Regierungszimmers herrühren. Nehmt die Lehrpläne ans dieser verhängnisvollen Umgebung herans und stellt sie in die Freiheit der Lehrerkollegien, so wie das Lehrverfahren in die Freiheit der Lehrerpersönlichkeit! Neues Leben wird dann aus den Schulen erblühen, vorausgesetzt, daß der Lehrer, befreit von den Stoffmassen, nicht erdrückt wird von den Schülermassen, die unsere Schulkasernen füllen. Sie sind es, die auch das beste Lehrverfahren mit einer gewissen eisernen Notwendigkeit in Mechanismns verwandeln.

4. Und nun noch ein Wort zur Lehrerbildnng. Sie soll von der Universität für alle Kategorien, für Lehrer und Lehrerinnen, besorgt werden. Hier soll Wissenschaft und Künstlertum sich vereinigen. Hier soll eine gemeinsame Stätte für alle geschaffen werden, die die Erziehung der Jugend sich als Lebensaufgabe gestellt haben Sie ist die höchste, die es gibt, wenn es wahr ist, daß die Zukunft eines Volkes von der Frische, Kraft, Tüchtigkeit und Energie der Arbeitskraft abhängt, die mit jeder neuen Generation ins Leben tritt.

Die Wege, die in die Universität, als Zentralstelle und Kraftqnelle für alle Volkserziehung münden, sind verschieden und müssen verschieden bleiben, je nach dem Felde, auf dem der Erzieher sich betätigen will. Denn solange die Felder verschieden sind an Qualität des Bodens und an Ertragfähigkeit, werden die Bearbeiter darnach ausgebildet werden müssen. Einig sollen sie nur in dem Gedanken sein, daß sie alle, an welcher Stelle sie auch beschäftigt sein mögen, an einer großen Aufgabe arbeiten, an der Erziehung des Volkes, um dieses höheren Zielen zuzuführen. Diese Einigkeit soll von der Universität vertreten und allen Gliedern des Schulamtes eingepflanzt werden. Was vorher liegt, muß differenziert sein und bleiben, so reformbedürftig auch die einzelnen Wege, wie z. B. die der Volksschullehrer- und Lehrerinnenbildung sein mögen.

Wer die Entwicklung der Pädagogik von Comenius und Pestalozzi an durch Herbart hindurch zu überschauen vermag, wird nichts Neues in den vorgetragenen Gedankenreihen finden. Aber darauf kommt es hente auch gar nicht an. Nicht um neue Theorien handelt es sich, sondern um Anwendung der alten, bewährten, vielfach theoretisch durchgearbeiteten und bereit gestellten. Trotzdem treten immer wieder Weltverbesserer mit großen Reden auf, neue Propheten, die sich in göttlicher Unbefangenheit um das bisher Erarbeitete nicht kümmern. Die Einsichtigen lachen über die neue Weisheit, so wie sie über jede neue Ethik lachen, die verkündet wird als etwas noch nie Dagewesenes. Beschämend aber ist es, daß sich immer Leute finden, die andächtig den großen Reden lanschen und für die neuen Propheten einen Schwanz zu bilden bereit stehen. Das Wort von der Erziehungsschule im Gegensatz zur Lernschule ist nun 100 Jahre alt. Aber zu ihrer Verwirklichung fehlt noch viel. Hier ist zu arbeiten. Vor allem könnten die dentschen Kleinstaaten hierin eine willkommene Aufgabe finden.

Das religiöse Gefühl und seine Entwicklung unter dem Einflusse erziehenden Unterrichts

Von

Professor Dr. **Jos. Perkmann,** Wien

Studien und Lebenserfahrung führen zur Überzeugung, daß Religion in der Natur des Menschen begründet ist, seinem Leben edleren Gehalt, inneren Frieden und eine wunderbare Kraft verleiht, zu wirken wie zn dulden. Wer aber noch nicht zu dieser Überzeugung gekommen ist, weil er in der Hast des Lebens sein eigenes

Innere außer acht gelassen hat oder, im Streben nach Wahrheit durch irgend welchen Glauben verletzt, an der Religion überhaupt irre geworden ist, der hält fürderhin alles Religiöse nicht bloß von sich selber fern, sondern wird diesem auch im erziehenden Unterrichte nur eine sehr untergeordnete Stelle einräumen, etwa gleich den Märchen, Sagen und Spielen; ja mancher mißbilligt geradezu die Pflege desselben, da er in ihm ein zum Absterben bestimmtes Überbleibsel aus der Vorzeit sieht, das weder mit dem Inhalte des Unterrichts noch überhaupt mit dem Geiste einer zeitgemäßen Erziehung ihm vereinbar erscheint. Solcher Ansicht entgegen soll im folgenden mittelbar der Beweis erbracht werden, daß die Hauptquelle religiösen Lebens, das religiöse Gefühl, in einer reinen, geläuterten Form sich als eine normale nnd wertvolle psychische Erscheinung zeigt, deren Pflege und Förderung darum zu den Aufgaben eines erziehenden Unterrichts gehört.

Wer sich dieser Aufgabe mit Erfolg widmen will, muß zuerst über das Wesen des religiösen Gefühls, über die Bedingungen seiner Entstehung, über seine Arten und Grade, sowie insbesondere über seine Beziehungen zu andern psychischen Erscheinungen volle Klarheit besitzen. Nun sind aber die höheren Gefühle, zu denen das religiöse gehört, noch verhältnismäßig wenig erforscht.[1]) Für diese Lücke soll der erste Teil dieser Abhandlung Ersatz bieten, der darum auch unabhängig von dem pädagogischen Zwecke des Ganzen um Beachtung wirbt. Der zweite Teil wird dann in einem Entwurfe zeigen, wie die gewonnene Einsicht in die natürlichen, psychologischen und historischen Bedingungen der Entwicklung des religiösen Gefühles zu einer planmäßigen Pflege desselben im erziehenden Unterrichte verwendet werden kann.

I.

Als Methode der Untersuchung wählen wir die analytische, erachten es aber für durchaus ungeeignet, mit der Untersuchung der primitivsten Erscheinungen den Anfang zu machen. Denn wenn

---

[1]) Am meisten Aufmerksamkeit erfuhren bisher die ästhetischen, am wenigsten die religiösen, die selbst Lehmann in seinem Buche »Die Hauptgesetze des menschlichen Gefühlslebens« (deutsch von Bendixen. Leipzig 1892) S. 353 mit sehr wenigen Sätzen abtut, deren letzter als charakteristisch hier stehe: »Aus den religiösen Vorstellungen selbst entstehen ferner eine Reihe von Gefühlen, auf deren nähere Bestimmung wir uns hier nicht einlassen können, weil ihr Charakter so äußerst wechselnd, von dem religiösen Inhalte abhängig ist: die Gottesfurcht, Liebe zu Gott, Demut, das Schuldgefühl, die Frömmigkeit, die Ergebung in sein Schicksal, in das Verhängte usw.«

manche Psychologen gerade durch die Erforschung der primitivsten und niedrigsten Erscheinungen das Wesen des Psychischen überhaupt erfassen wollen, so ist dies geradeso, wie wenn jemand an den Lehmhütten das Wesen der Baukunst am besten erforschen zu können vermeinte. Alles Psychische ist Leben und hat darum Entwicklungsstufen; bei allem nun, was eine Entwicklung hat, zeigt der mehr entwickelte Zustand klarer und vollständiger das Wesen. Die Gesetze und Stufen seiner Entwicklung finden wir dann dadurch, daß wir auf die primitivsten Zustände zurückblicken und alle Glieder der Kausalreihe von diesen bis zu den vollkommensten aufsuchen. Wer auf diese Weise die analytische Methode nachträglich durch die genetische ergänzt, trennt zum Zwecke der Untersuchung, was in Wirklichkeit untrennbar vorkommt, das Wesen und seine Entwicklung. — Dabei versteht es sich von selbst, daß die Betrachtung der betreffenden Erscheinung — in unserem Falle des religiösen Gefühls — am Einzelbewußtsein nicht hinreicht und darum durch die Betrachtung derselben in ihrem geschichtlichen Dasein im Bewußtsein der Menschheit ergänzt werden muß. Als Quellen, aus denen wir eine Kenntnis von dieser geschichtlichen Entfaltung schöpfen können, kommen Gebete, religiöse Dichtungen und Selbstbekenntnisse in Briefen und Denkwürdigkeiten in Betracht.

Wir bezeichnen mit dem Worte Gefühl eine unmittelbares Innewerden — auf einer höheren Stufe auch eine (bewußte) Wertung des Ichs oder seiner Umgebung in Lust oder Unlust. Außer dieser Bestimmtheit als Lust oder Unlust unterscheiden wir noch an Gefühlen das Erleben einer Erregung von dem einer Beruhigung, den Zustand der Spannung von dem der Lösung; endlich eine geringere Intensität des Gefühls von einer größeren.[1])

Man spricht außerdem noch von einem Inhalte der Gefühle[2]) und versteht darunter dasjenige, worüber wir uns freuen oder betrüben, was uns erregt oder beruhigt. — Die Eigentümlichkeit, einen Inhalt zu haben, auf etwas gerichtet zu sein, — hat das Gefühl mit allen psychischen Erscheinungen gemein: es gibt ja kein Vorstellen ohne ein Vorgestelltes, kein Denken ohne ein Gedachtes usw. Das ist unbestritten und es genügt wohl, daran erinnert zu haben. Dagegen ist es vielleicht nötig, wieder darauf hinzuweisen, daß dieser »Inhalt« selbst ein psychisches Element, nicht aber etwas Sinnfälliges

---

[1]) Vergl. W. Wundt, Philosoph. Studien u. neuerlich Völkerpsychologie I. Einl.

[2]) Von einigen auch Qualität genannt, während mit diesem Worte man sonst den Unterschied von Lust oder Unlust bezeichnet.

ist. Wenn auch sehr oft ein Vorgang außer uns den Anlaß zur Entstehung eines Gefühles, einer Wahrnehmung u. dergl. abgeben mag, den »Inhalt« bildet dieser Reiz nicht. Wohl entsteht eine Wahrnehmungsvorstellung infolge äußerer Reize, aber sie ist nicht ein Spiegelbild des »Außer uns«, sondern ein vom Menschen je nach seiner Naturanlage, Bildung und Stimmung infolge äußerer Reize erzeugtes Innenbild; in gleicher Weise ist auch der Inhalt unserer Gefühle, auch wo Reize von außen die Erreger sind, nicht eins mit diesen.

Wenn auch, wie vorhin erwähnt, die Beziehung auf einen Inhalt nicht ein spezifisches Merkmal der Gefühle, sondern vielmehr ein Gattungsmerkmal aller psychischen Erscheinungen ist, so hindert dies doch nicht, den Inhalt auch einmal als Einteilungsgrund der Gefühle zu gebrauchen. Wir bezeichnen darnach als religiöse Gefühle alle jene, welche den Menschen erfüllen, wenn er in Gedanken an Über- oder Außerirdisches ergriffen wird.[1]) Was er dabei erlebt, das hängt zum Teil von dem äußeren Anlasse oder Reize ab, wo ein solcher stattgefunden hat, weit mehr aber von den Anlagen des Betreffenden, seiner Stimmung und seinem ganzen psychischen Habitus, wie er sich unter allen bis dahin erlebten Eindrücken entwickelt hat: es kann Grausen sein oder Wonne, Ermunterung oder Zerknirschung, Verzweiflung oder höchstes Vertrauen. Man betrachte aber nicht ein einzelnes Erlebnis, auch nicht eine Reihe von einzelnen Erlebnissen als hinreichende Ursache des religiösen Gefühles, vielmehr ist die ganze endliche Natur des Menschen der Grund seiner Religion[2]) und das religiöse Denken und Fühlen wird da rege, wo wir uns dieser unserer endlichen Natur lebhaft bewußt werden oder wo Idealbilder eines übermenschlichen Daseins uns vor Augen treten.

A. Das religiöse Fühlen des Schlichtgläubigen. Wie wir von Liebe, innerer Freiheit, Schuld und ähnlichem hören und sprechen, ehe wir eigentlich diese Dinge erlebend erfassen, so geschieht es auch mit den Wörtern »Glaube«, »Gott«. Der echte Glaube tritt später auf als das äußere Bekenntnis einer bestimmten Konfession und er geht

---

[1]) »Das Ergriffensein durch eine hinter der sinnlichen Erscheinung wirksame höhere und zwar übersinnliche Macht« nennt es Volkmann, Psychologie II. S. 356. Ähnlich auch Marillier (»la grande Encyklopedie« tom. XXIX. S. 346): la religion est l'ensemble des états affectifs suscités dans l'esprit de l'homme par l'obscure conscience de la présence en lui et autour de lui de Puissances à la fois supérieures et analogues à lui avec lesquelles il peut entrer en relation etc.

[2]) Dies hebt auch hervor Güttler in der »Zeitschrift für Philosophie« CI. S. 126. Ähnlich Nahlowsky, Das Gefühlsleben. 2. Aufl. S. 150.

manchmal zeitweise oder dauernd verloren, während jenes äußere religiöse Leben in Gebetformeln und Kultgebräuchen noch fortdauert.

Ein Beispiel, wie echt religiöser Glaube in einem guten Menschen hervortritt, hat uns Goethe in den Bekenntnissen einer schönen Seele[1]) gezeichnet. Die erzählt, wie sie lange Zeit, ohne an Gott zu denken, heiter in den Tag hinein lebte, unbekannt mit Leid, Schuld, Sorge. Da geschah es, erzählt sie, daß »ich mit Gott wieder ein wenig bekannter geworden .... ich erschien dreist vor Gott; er stieß mich nicht weg; auf die geringste Bewegung zn ihm hinterließ er einen sanften Eindruck in meiner Seele und dieser Eindruck bewegte mich, ihn wieder aufzusuchen«. Diese Anhänglichkeit an Gott, dieses Vertrauen auf ihn sollte eine Prüfung bestehen: sie bat Gott, es möchte ein Freund eine bestimmte Stelle erhalten. Die Bitte wurde nicht erfüllt. »Der erste Schmerz löste sich in Tränen auf; der nächste Gedanke war: es ist aber doch nicht von ungefähr geschehen — und sogleich folgte die Entschließung, es mir recht wohl gefallen zu lassen, weil auch dieses anscheinende Übel zu meinem wahren Besten gereichen würde. Nun drangen die sanftesten Empfindungen, die alle Wolken des Kummers zerteilten, herbei; ich fühlte, daß sich mit dieser Hilfe alles ausstehen ließ.« Gewiß beweist schon diese Stelle, daß dem Gefühle auch auf dem Gebiete des religiösen Lebens eine hervorragende Bedeutung zukommt, wie es denn überhaupt auf die Entwicklung des ganzen Geisteslebens einen entscheidenden Einfluß ausübt.[2]) Im folgenden wird noch das Gefühl ausdrücklich als Instanz der Glaubensgewißheit angeführt und sein selbständiges Dasein und Wachstum dargelegt: »Nun konnte ich mich prüfen, ob auf dem Wege, den ich eingeschlagen, Wahrheit oder Phantasie sei, ob ich vielleicht nur nach andern gedacht oder ob der Gegenstand meines Glaubens eine Realität habe, und zu meiner größten Unterstützung fand ich immer das letztere ... ich darf sagen, ich kam nie leer zurück, wenn ich unter Druck und Not Gott gesucht hatte ... Wie glücklich war ich, daß tausend kleine Vorgänge zusammen, so gewiß als das Atemholen Zeichen meines Lebens ist, mir bewiesen, daß ich nicht ohne Gott auf der Welt sei. Er war mir nahe, ich war vor ihm.« — So ist Gewahrwerden der Gottesnähe die Wurzel echten Glaubens und

[1]) Wilhelm Meisters Lehrjahre VI. Buch.

[2]) Vergl. auch A. Horwicz, Psychologische Analysen S. 318. 349 und Paul Bergemann, Lehrbuch der pädagogischen Psychologie 1901, S. 386.

das Gebet auch ohne Worte die bedeutsamste Äußerung und stete Belebung religiöser Gesinnung.[1])

Ehe wir nun weiter die Beschaffenheit der religiösen Gefühle untersuchen, empfiehlt es sich, die wichtigsten Anlässe zu denselben ins Auge zu fassen. Solche liegen teils in bedeutsamen Vorgängen der äußeren Natur und unseres eigenen Körpers, teils in Wahrnehmungen und Erwägungen betreffend unser geistiges Dasein. Beim Anblicke des unendlichen Meeres, hochragender Berge, des unbegrenzten Himmelsraumes und der unzählbaren Schar der Sterne hat seit alten Zeiten das Menschenherz stilles Staunen ergriffen.[2]) Ähnlicherweise erfahren wir den Eindruck des Erhabenen überall da, wo Naturgewalten machtvoll auftreten, also bei Gewitter,[3]) bei Wassers- und Feuersnot.[4]) Endlich weckt in empfänglichen Gemütern auch der Wechsel der Tages- und Jahreszeiten religiöse Gefühle; so ruft Uhland aus:

Frühling ist ein hohes Fest,
Laßt mich ruh'n und beten!

Und die beglückende Pracht eines herrlichen Maienmorgens erregt in Goethe innigste Sehnsucht nach dem, der all dieser Herrlichkeiten Schöpfer ist,

Aufwärts an deinen Busen,
Alliebender Vater! (Ganymed.)

Der in jeder echt religiösen Gesinnung — besonders aber im Christentume — auftretende Einschlag sozialer Gesinnung verstärkt sich, wo poetische Stimmung mit religiöser Gesinnung zusammentrifft, zu lebhaftem Mitgefühle mit allen Wesen der Schöpfung, wie es Franz von Assisi empfunden, Goethe geschildert hat:

---

[1]) Auch in HERZOGS »Encyklopädie für protestantische Theologie« heißt es: »Das Gebet ist eine Anrede Gottes, der jedem Menschen nur in einer von ihm selbst erlebten Offenbarung gegenwärtig ist ..... Geht es recht beim Gebete zu, so erreicht es um so mehr den Charakter wirklicher Anrede Gottes, je mehr der Mensch erfahren hat, daß Gott ihm nahegekommen ist.«

[2]) Wie es Goethe schildert: »Vor dir (nämlich dem Münster in Straßburg) wie vor dem schaumstürmenden Sturze des gewaltigen Rheins, wie vor der glänzenden Krone der ewigen Schneegebirge, wie vor dom Anblicke des heiter ausgebreiteten Schnees, deiner Wolken, Felsen und wüsten Täler, grauer Gotthard, wie vor jedem großen Gedanken der Schöpfung wird in der Seele rege, was auch Schöpfungskraft in ihr ist. In Dichtung stammelt sie über, in kritzelnden Strichen wühlt sie auf dem Papier Anbetung dem schaffenden, ewigen Leben, umfassendes, unauslöschliches Gefühl des, das da ist und da war und da sein wird.« — Siehe auch ALFRED BIESE, Pädagogik und Poesie 1900, S. 217—74.

[3]) Beispiele: Klopstocks »Frühlingsfeier«; Goethe, »Grenzen der Menschheit« u. a.

[4]) »Müßig sieht er seine Werke — und bewundernd untergehen.«

»Erhabner Geist, ...

— — — — — — — — — — — — — — — —

Gabst mir die herrliche Natur zum Königreich,
Kraft, sie zu fühlen, zu genießen. Nicht
Kalt staunenden Besuch erlaubst du nur,
Vergönnest mir in ihre tiefe Brust,
Wie in den Busen eines Freunds, zu schauen.
Du führst die Reihe der Lebendigen
Vor mir vorbei und lehrst mich meine Brüder
Im stillen Busch, in Luft und Wasser kennen.« [1])

Wie die großartigen und schönen Erscheinungen in der Natur, so wecken auch bedeutsame Vorgänge im physischen Leben des Menschen den tieferen Sinn: Geburt und Tod, Geschlechtsreife, Erkrankung, Genesung, Schlaf und Traum wurden als geheimnisvolle und dabei sehr bedeutsame Erscheinungen schon früh mit dem Wirken überirdischer Kräfte in Beziehung gebracht; sie sind auch seither nicht bloß in Naturreligionen, sondern auch in spiritualistischen [2]) vielfach von religiösen Zeremonien umgeben.

Weniger in die Augen fallend, aber wichtig für die Entwicklung des religiösen Gefühls sind endlich zwei Momente im geistigen Wachstum des Menschen: das Erwachen eines selbständigen Gewissens, die Reife des Urteils. Die Wirkung und Bedeutung dieser Momente wird bei den »Entwicklungsstufen des religiösen Gefühls« und bei den »Verbindungen desselben mit andern psychischen Erscheinungen« zur Sprache kommen. (Forts. folgt.)

Ein Erziehungsfehler

Studie von **Michael Sawka**

Die nachstehenden Ausführungen wurden in wesentlich gekürzter Form, nur flüchtig skizziert, von namhaften Tageblättern im Januar und Februar 1904 veröffentlicht. Von der Wiener »Zeit« wurde der Verfasser vor der Veröffentlichung verständigt, daß der Redaktion seit langem ein Aufsatz von Professor Weissenfels über die Beredsamkeit in den Schulen vorliegt, der bereits im Satz steht und in

[1]) Solche Gedanken und Gefühle wurden und werden auch noch von andern immer empfunden, als Beispiel führe ich ein katholisches Erbauungsbuch an: F. A. Staudenmaier, Der Geist des Christentums II. 4. Aufl. 1847. S. 724 f.

[2]) Im katholischen Kult gelten ihnen vier Sakramente (Ehe, Taufe, Firmung, Ölung). — Pubertätsweihen kommen auch bei Naturvölkern vor.

einer der nächsten Nummern der »Pädagogischen Zeit« erscheinen soll. »Dies der Grund, warum ich zu meinem Bedauern« — schrieb Dr. Frankfurter — »nicht in der Lage war, Ihren beachtenswerten Aufsatz, der wohl dieselbe Sache, aber von anderem Gesichtspunkte und mit anderer Tendenz behandelt, bisher zu veröffentlichen. Da jedoch Ihr Aufsatz mit einem andern konkreten Vorschlag hervortritt, so wird er in einer der folgenden Nummern veröffentlicht werden ...«

Hierdurch wurde ich auf den Aufsatz: »Die Beredsamkeit und die Schule« von O. Weissenfels aufmerksam, der mir unter andern Umständen wohl entgangen wäre. Leider ist es mir momentan nicht möglich — vielfältige Berufspflichten und eingegangene dringende Verpflichtungen Verlegern gegenüber lassen mich mit jedem Augenblick meiner kärglichen freien Zeit geizen — so ausführlich als ich es ursprünglich im Sinne hatte und als es diese interessanten Ausführungen verdienen, zu besprechen.

Bei Veröffentlichung meines Aufsatzes: »Universitäts-Lehrstühle für deutsche Rede« leitete die Redaktion der »Zeit« denselben mit den Worten ein, daß die erhobene Forderung vom praktischen Gesichtspunkte aus behandelt wird und gewiß Berechtigung hat: »die Form des Zwangskollegs scheint allerdings nicht ohne Bedenken zu sein«. Was ich hiermit auch gewissenhaft registriere.

Die Sprache gehört zu den wichtigsten Funktionen des Menschen: sie ist nach Humboldts Definition die ewig sich wiederholende Arbeit des menschlichen Geistes, den artikulierten Laut zum Ausdruck des Gedankens zu machen. Die Sprache ist eine ebenso wichtige Seite in der Eigenart des Menschen als Recht und Sitte, Religion und Kunst. Und deshalb ist es nicht recht verständlich, weshalb man der Rede nicht die Aufmerksamkeit zuwendet und die Stellung in den Schulen einräumt, die ihr gebührt.

In allen Zweigen der Wissenschaft werden immer größere Anforderungen gestellt, alles wird spezialisiert (wer hätte in Deutschland vor vierzig Jahren an Universitäts-Lehrstühle für Statistik gedacht), man hält Schritt mit den Erfahrungen, die auf jedem Gebiete gemacht werden. Nur die Rede spielt die geringste Rolle in allen Erziehungsanstalten, insbesondere an den Hochschulen. Man kommt über einige bescheidene Anläufe nicht hinaus.

Turnen, Fechten, Tanzen spielen bei der Jugend eine weit größere Rolle als das — wohlgemerkt: richtige — Sprechen, als die Rede, trotzdem man zum Sprechen täglich, jeden Augenblick bereit sein muß, was beim Tanzen und Fechten doch nicht der Fall ist.

Man wird hier einwerfen: Turnen, Fechten stählt den Mut der Jugend, ist gesundheitfördernd. Das ist unbestreitbar; aber ebensowenig kann die leider noch nicht allgemein bekannte Tatsache abgeleugnet werden, daß das richtige Sprechen nicht nur ebenfalls gesundheitfördernd ist, sondern daß durch dasselbe sehr viele Kehlkopfkrankheiten geheilt werden. Diesen Umstand beleuchte ich weiter unten ausführlicher.

Diese Verkehrtheit in der Erziehung wird nur schwer gut gemacht werden können, wenn man nicht endlich einmal den ernsten, redlichen Willen zeigt, das Versäumte nachzuholen.

Wo sollen unsere zukünftigen Prediger, Rechtsanwälte, Lehrer, Richter, Abgeordnete im Sprechen, in freier Rede sich üben? Das Auswendiglernen und Vortragen eines Gedichtes jede dritte, vierte Woche einmal, oder das hier und da eingeführte seltene und wohlvorbereitete sogenannte Debattieren in den Mittelschulen genügen doch auf keinen Fall. Ohne Schulung des Gehörs, des Atems, der Stimm- und Sprechwerkzeuge, ohne jahrelange Übung in freier Rede sollte kein junger Mann ins praktische Leben treten.

Die Engländer und die Franzosen haben, was die Form des Vortrages anbelangt, mit weniger Schwierigkeiten zu kämpfen als der Deutsche. Der Satzbau der deutschen Sprache, die dem Redner nicht jene biegsame und für das rasche, fließende Sprechen passende Konstruktionsweise des Franzosen gestattet, legt dem mündlichen freien Vortrage in Prosa weit mehr Schwierigkeiten in den Weg und hindert die Geläufigkeit der Rede für den Ungeübten.

Auf die Deklamation allein darf kein übergroßes Gewicht gelegt werden. Beim Deklamieren lernt man mühsam fremde Gedanken richtig wiederzugeben, aber nicht eigene; soll das letztere nicht verworren, abgebrochen, stotternd, sondern leichtverständlich, mit anschaulicher Lebendigkeit und eindrucksvoll geschehen, so bedarf es hierzu — dies kann nicht oft genug betont werden — jahrelanger Übung. Auch der beste Deklamator unter den Schülern, der Stolz der ganzen Klasse und des Lehrers, wird nie im stande sein, seine eigenen, selbständigen Gedanken in freier, nicht vorbereiteter Rede ohne Stottern zum Ausdrucke zu bringen. Durch Deklamieren allein wird ein Schüler nie frei reden lernen.

Man läßt es vollständig außer acht, daß die Sprache — wenn sie auch mit der Vernunft nicht identisch, so vielfach beide sich gegenseitig beeinflussen — nach der letzteren doch die Hauptfähigkeit des Menschen ist. Wenn auch das Sprechen eine beschränktere

Fähigkeit als das Denken ist,[1]) gepflegt und ausgebildet muß es in der Jugend in demselben Maße werden wie das letztere. Diese Vernachlässigung der Rede kann nur auf die kurzsichtigen Schlagworte von »der Gewöhnung unserer Zeit an die Mitteilungen durch Druck« und von »dem gewaltigen Unterschied unserer der Beredsamkeit weniger günstigen politischen Verhältnisse« zurückgeführt werden. Wir dächten, daß gerade die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse heutzutage weit größere Anforderungen in dieser Beziehung an alle Bürger des Staates, ohne Ausnahme, stellen und ein unvorbereitetes Auftreten in der Öffentlichkeit notwendig machen. Und gerade hier hängt die Wirkung der Rede nicht nur von der stilistischen Form, sondern hauptsächlich von der kurzen, schlagenden Handhabung der Sprache ab. Und was die »Gewöhnung« betrifft, so muß unsere Jugend eben wieder daran gewöhnt werden, daß die Sprache zu Gunsten des toten Buchstabens nicht vernachlässigt werden darf wie bisher.

Es ist die unabweisliche Pflicht der maßgebenden Kreise, der zwingenden Notwendigkeit, an allen Universitäten Lehrstühle für deutsche Rede zu errichten, sich nicht länger zu verschließen. Mustergültig können die Vorlesungen an der Universität Leipzig,[2]) wo Theodor Horstmann vor einigen Jahren bahnbrechend mit Vorlesungen über deutsche Rede begann, bezeichnet werden. Horstmann (später in Göttingen) wirkte höchst erfolgreich in Leipzig; leider war die Zahl der Hörer — die leidige »Gewohnheit«, das Studium der Rede als etwas überflüssiges zu betrachten, rächte sich hier glänzend — eine verschwindend kleine. Unter diesen befand sich auch der Verfasser dieser Zeilen, der es trotz seiner neununddreißig Jahre und trotzdem er früher ein Jahrzehnt mit der Redekunst sich beschäftigt hatte, nicht verabsäumte, während seines ersten Leipziger Aufenthaltes 1896—1900 die Vorlesungen des unermüdlichen Vorkämpfers der Pflege der freien Rede an den Hochschulen[3]) zu besuchen.

[1]) Prof. Hermann geht weiter; er schreibt in seinem Buche »Die Technik des Sprechens«: Es ist eine beklagenswerte Tatsache, daß wir auf die Entwicklung derjenigen Fähigkeit am wenigsten Gewicht legen, welche die erste und wichtigste in unserem Leben ist: unser Denken und Empfinden durch die Sprache einfach, natürlich und schön ausdrücken zu lernen.

[2]) Auch an der Universität Breslau finden in diesem Studienjahre ähnliche Vorlesungen statt.

[3]) Der Verfasser versuchte, die Idee der freien Rede in Österreich, wenn auch nur in dem bescheidensten Maße, zu verwirklichen und stand in dieser Angelegenheit mit Horstmann im Briefwechsel. Der letztere schrieb am 19. Februar 1902: »Lieber, verehrter Herr Sawka! Die Sache wird auch in Wien gut werden, das ist

Die Vorlesungen über deutsche Rede und praktische Übungen müssen als Zwangskolleg erklärt werden, auf andere Weise läßt sich der alte Erziehungsfehler nicht gut machen. Und dazu muß geschritten werden, denn die Schule, insbesondere die Hochschule, hat die Aufgabe, das Möglichste beizutragen zur Bildung der Beredsamkeit, zur Bildung von Rednern. Freilich, die Zeiten kehren nie wieder, da der Redner — wie im alten Griechenland — »mit dem lebenden Worte horchende Völker entzückte«, wo für einen Privatkurs über Beredsamkeit ein fürstliches Honorar gezahlt wurde, wie z. B. Isokrates von jedem seiner Schüler 1000 Drachmen verlangte und auch erhielt. Bezogen doch die Lehrer für Rhetorik, nachdem unter Mark Aurel in Athen für jede Wissenschaft besondere Lehrer angestellt worden waren, vom Staate ein Gehalt von 10000 Drachmen.

sicher vorauszusehen ...« Am 9. August: »Ihrer Wärme für die Sache freue ich mich; sie wird auch dort Ihren Weg machen. Haben Sie nur Geduld ...« Am 19. September: »Mir liegt so sehr daran, daß wir unser Ziel erreichen, und was ich kann, will ich tun. Ihr Vorhaben zu fördern ...« Am 20. September: »... Lange habe ich Wien ins Auge gefaßt; es wird ein Hort der deutschen Rede werden. Aber gearbeitet muß werden, insbesondere in Bezug auf die Technik ... Es kommt vor allem auf die Methode an ... Hoffentlich finden Sie dort bei Behörden und einzelnen Persönlichkeiten wackeren Beistand, wie ich ihn gefunden habe ... Auch in Berlin, hier (Göttingen) und anderorts in Deutschland habe ich Anregung zu geben gesucht. Derartige Lehrstühle müssen an allen Universitäten und Lehrerseminaren errichtet werden. Ich erstrebe besonders das Eindringen ins Volk ... es drängt mich weiter in die Schweiz und nach Nordamerika, wo ich auch, wie Sie wissen, bereits vorarbeitete ... In Deutschland ist auf diesem Gebiete praktisch wenig, fast gar nichts geschehen.« — In Wien ging die Sache nicht »gut«, wie Horstmann glaubte und als sicher voraussah. Der Verfasser fand nicht bei den Behörden und nicht bei einzelnen Persönlichkeiten Gehör — von »wackerem Beistand« gar nicht zu sprechen. So wurde zum Beispiel das wohlbegründete, an Se. Exzellenz den Unterrichtsminister Dr. Ritter v. Hartel gerichtete Gesuch um Gestattung des Vortrages der Horstmannschen Disziplin an der Theresianischen Akademie, das im Wege des Akademiekuratoriums an die Anstaltsdirektion geleitet wurde, von dieser am 3. Juni 1903 dahin erledigt, daß die »erbetene Zulassung zum Vortrage als Honorarlehrer nicht tunlich erscheint«. Das Zeugnis, das der Verfasser seinem Gesuche beilegte, hatte folgenden Wortlaut: »Herr Michael Sawka ist 1899—1900, als ich den neubegründeten Lehrstuhl für Vortragskunst an der Universität Leipzig inne hatte, mein Hörer gewesen und hat an meinen »Übungen für deutsche Rede (Schulung der Stimm- und Sprechwerkzeuge, des Atems und des Gehörs, Übungen in Deklamation und freier Rede)« teilgenommen. Ich habe mich über die Begeisterung des Herrn Michael Sawka für die Sache der deutschen Rede sehr gefreut. Mit Vergnügen bescheinige ich ihm, daß ich ihn sehr befähigt gefunden und ihn für berufen halte, auf diesem Gebiete lehrhaft tätig zu sein. Den dahin gerichteten Bestrebungen des Herrn Sawka wünsche ich vom Herzen gute Erfolge. Möge sein Wirken gesegnet sein! — Göttingen, am 19. September 1902. — Theodor Horstmann.«

Der Macht der wundersamen Beredsamkeit kann sich niemand entziehen. Die formvollendete Rede — in der Kirche, in der Schule oder in der politischen Arena — fesselt, erbaut jeden Zuhörer, bewegt seine Seele tief, ergreift sein Herz mächtig, während bei einem schlechten Redner jeder gleichgültig und kalt bleibt. Deshalb muß die Beredsamkeit mehr als bisher in den Schulen gepflegt werden.

Aber nicht nur in der Schule, auch außerhalb derselben, in Vereinen, Körperschaften, Fortbildungskursen, soll das richtige Sprechen, die freie Rede geübt werden; denn der junge Kaufmann, der Landwirt und der Handwerker, sie alle kommen in späteren Jahren sehr oft in die Lage, in den hundertfältigen wirtschaftlichen, gewerblichen, städtischen und sonstigen Vertretungskörpern öffentlich zu sprechen. Mit einem Worte: die Rede muß einen der ersten Plätze in der Erziehung der Jugend einnehmen und nicht den letzten.

Prof. Hermann schreibt in seinem bereits zitierten Werke: Man beobachte nur, wie wenige im stande sind, eine einfache Tischrede ohne Stocken, leicht und natürlich zu sprechen, und wie viele, denen das Sprechen ein Broterwerb ist, durch schlechte Bildung der Sprachlaute an Heiserkeit, Husten, Ränspern und Stechen im Halse leiden ... Der Mensch besitzt kein edleres, unentbehrlicheres Werkzeug als die Sprache ... wie wenige aber lernen, dieses richtig gebrauchen.

Die technische Schulung der Stimme muß die erste und unerläßlichste Voraussetzung für jeden sein, der sich dieses kostbaren Instrumentes bedienen will, um seine Gedanken nnd Empfindungen auf andere zu übertragen. Ob er auf der Kanzel steht und das Wort Gottes einer andächtigen Gemeinde verkündet, ob er als Volksvertreter im Kampf um Freiheit und Recht die Interessen seiner Wähler zu verfechten hat, ob er in der Robe des Staatsanwaltes oder Richters steckt, er hat in jedem Falle die Aufgabe, für die Ausbildung seines Organs Sorge zu tragen, die Leistungsfähigkeit seiner Sprachwerkzeuge soweit als möglich zu verstärken und zu verfeinern.[1])

(Schluß folgt)

Unser höheres Schulwesen in seinen Beziehungen zum Haus

Von

Anton Kräuter in Frankfurt a/M.

Das vor einiger Zeit erschienene Werkchen »Wie helfe ich meinem Schulkinde« von D. Max Banner, der uns auch eine neue Lehrmethode des Französischen beschert hat, dürfte wohl in die

---

[1]) Eugen Zabel, Zur modernen Dramaturgie über das deutsche Theater.

Hände aller Eltern gekommen sein, denen es mit der Erziehung ihrer Söhne, denn um diese handelt es sich vorzugsweise, heiliger Ernst ist. Ohne nun in eine kritische Würdigung besagten Werkchens selbst einzutreten, möge es doch gerade jetzt bei Beginn eines neuen Schuljahres als Ausgangspunkt der nachfolgenden Betrachtungen eines bedrängten Familienvaters gelten.

Banner sagt in seiner Vorrede: »Unser deutsches Schulwesen, wie es sich nun einmal ausgestaltet hat, verlangt den Beistand des Hauses, und das Haus **mufs** sich im Interesse unserer Jugend wohl oder **übel** dazu bereit erklären.«

Dieser eine Satz eines erfahrenen Schulmannes spricht für sich Bände.

Schreiber dieses, mitten in unserem öffentlichen Leben stehend und daran seit langem anteilnehmend, ist mit vollem Herzen ein warmer Bekenner für das Zusammenwirken von Schule und Haus, aber er ist auch ein ebenso heftiger Gegner der Form, in welcher heutigentags die Anteilnahme des Hauses an den Aufgaben als »ein Muß« geheischt wird.

»Das Haus muß wohl oder übel«

das ist von lapidarer Einfachheit und ist bezeichnend für das Verhältnis, in dem, nicht etwa durch die Eltern, nicht durch eine geistige Rückständigkeit der Schüler, nicht auch durch die Schuld der Lehrerschaft, sondern durch die Schuld unseres ganzen Lehrsystems heute »Haus zu Schule« steht. Wenn in früheren Zeiten das Haus in dem »Schulhalter« später »dem Magister« einen Menschen erblickte, der für eine gewisse Leistung entlohnt wurde, meist noch herzlich schlecht, und wenn dann das Elternhaus mit dieser Entlohnung sich seiner ganzen Pflichten los und ledig glaubte — es wurde ja außer einem bischen Lesen und Rechnen sowie etwas Schreiben nichts weiter erwartet —, so sind wir heute nicht etwa in ein gleichwertiges Zusammenwirken von Haus und Schule gelangt, sondern die Schule, das heißt das heute herrschende System, hat das entschiedene Übergewicht und leider mangelt in weiten Kreisen der Elternschaft der moralische Mut gegen Willkürlichkeiten und Unverständigkeiten, wenn nicht gar Übergriffe der Schule energisch Front zu machen.

Man nehme doch nur einmal diese verschiedenen administrativen Anordnungen über Schulbeginn, wobei trotz aller Fortschritte in der Hygiene nicht einen Augenblick daran gedacht wird, daß das Kind, wenn es zu seinem Tagewerke, der Schularbeit, frisch und froh sein soll, vor allem eines ausgiebigen Schlafes bedarf, zumal als namentlich in den ansteigenden Stufen die häuslichen Arbeiten das Kind bis spät in den Abend hinein beschäftigen.

Aber oh! über diese häuslichen Arbeiten! Wer Banners Büchlein gelesen hat, der sieht so recht, was eigentlich die Schule verlangt, denn wenn auch Banner recht oft von freier Zeit, von Spiel und Muße redet, aus seinem Arbeitsplane ist aber kaum ein Viertelstündchen für das Kind herauszurechnen, denn selbst der Spaziergang und der Schulweg wird dem Memorieren gewidmet und in den Ferien gar gönnt Banner dem Kinde am Schlusse drei bis vier völlig freie Tage!

Und Banner hat leider recht in Bezug darauf, wie wenig wirklich freie Zeit dem Kinde heute bleibt, Zeit, die es einmal ganz nach seinem Belieben ausfüllen kann. — Alles wird reglementiert, sogar das Spielen. Wenn nun aber auch das Spielen in der Form der Turnspiele in der Obhut der Schule steht, da sollten sich auch »die Klassen-« und Oberlehrer nicht für »zu gut« finden an diesen Spielen selbst teilzunehmen.

Welch herrliche Gelegenheit, dem Kinde auch menschlich näher zu kommen, welches vortreffliche Mittel, den Charakter des Kindes zu studieren und einen Blick in sein Innerstes zu tun, da sich das Kind beim Spiele unwillkürlich gibt, so wie es wirklich ist. — Dann wird das Kind in dem Lehrer nicht nur den gestrengen Mentor, sondern den väterlichen Freund erblicken, dem es im gegebenen Momente ganz anders Folge leistet, als wie wenn derselbe stets auf dem Piedestal über ihm steht.[1])

Wir sind in der Tat herrlich weit gekommen mit unserem soviel berühmten deutschen Lehrplane und wir werden es erleben, daß — wenn wir nicht bald umkehren oder besser gesagt dem »zu viel« Einhalt gebieten — wir nicht eine frische fröhliche Jugend und gesunde Männer, sondern Greise erziehen.

Wir hören überall von der Überlastung des Lehrerstandes reden und wenn in Betracht genommen wird, daß der Lehrer nicht da stehen bleiben kann, wo er war, als er die Hochschule oder das Seminar verließ, sondern daß er sich weiterbilden und Gelerntes vertiefen muß, dann sind 22 bis 24 Pflichtstunden für denselben gewiß genug! Aber wie steht es demgegenüber mit den Schülern!

Schon in der untersten Realklasse — sei es Gymnasium oder Realschule — haben die Jungen

$$6 \times 5 = 30 \text{ Schulstunden,}$$

die allmählich von Jahr zu Jahr bis zu ca. 40 Stunden steigen. — Dazu kommen dann noch täglich mindestens 2 oder 3 bis 4 Stunden

[1]) S. A. C. Benson, Der Schulmeister. Langensaza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904.

häuslicher Arbeit und während man für den Lehrer, der, was nicht verkannt werden soll, unseren stets starkgefüllten Klassen gegenüber eine große und erschöpfende Aufgabe hat, mehr als 24 Stunden für zu viel erachtet, werden dem in der Entwicklung begriffenen Kinde bereits in den unteren Stufen 30 Pflichtstunden zugemutet, ohne die unerläßlichen Stunden für häusliche Arbeit. Was aber die häusliche Arbeit ist, das sagt jenen, die es etwa nicht wissen, Banners Werkchen; es sagt's ihnen mit erschreckender Deutlichkeit das oben angeführte Sätzchen des Vorwortes vom »Muß« des Elternhauses. Dieses Muß aber übersetzt sich nicht etwa dahin, daß das Elternhaus lediglich die häuslichen Arbeiten des Kindes zu überwachen habe, nein — dieses »Muß wohl oder übel« bedeutet werktätige Mitarbeit an den häuslichen Aufgaben des Kindes! — Das ist alles recht schön, solange es sich um ein Kind handelt, ja selbst bei zweien ist die Auflage, die dem Elternhause gemacht wird, noch angänglich, aber wo drei und mehr Kinder ihre Ansprüche aus diesem unerbittlichen Muß an die »Mutter« richten, da ist es nicht bloß mehr wie »Glückes genug«, sondern es ist einfach eine unmögliche Forderung, denn wir haben vollbewußt nur von der Mutter gesprochen! Wo ist heute in unserem aufreibenden Kampfe des Erwerbslebens der Vater — er sei denn als Millionär geboren und habe niemals einen werbenden Beruf ergriffen —, der in der Lage wäre, seinen Kindern seine Hilfe und Unterstützung zu geben, wie sie in dem Bannerschen Werkchen als Frucht 20jähriger Erfahrung näher beschrieben und wie sie — leider — in der rauhen Wirklichkeit unseres heutigen Lehrsystems notwendig ist! Der Vater kann in 99 Fällen von hundert gar nicht so helfen und selbst dann, wenn er wirklich einmal ein Stündchen erübrigt und den besten Willen hat, dann ist er nicht geschickt genug dazu, da ihm die stetige Fühlung mit dem Fortschreiten der Kinder mangelt und weil er in den meisten Fällen nicht geduldig genug ist, sich in die kindliche Denkweise und Logik zurückzuversetzen.

Das ist nun einmal mehr dem weiblichen Geschlechte von Mutter Natur mitgegeben, aber auch da darf nicht vergessen werden, daß die Mutter nebenbei auch Hausfrau ist und daß sie, ohne Kaffeekränzchen und Wohltätigkeitsvereine, wenn sie ihre Stellung ernst nimmt, in ihrem Hauswesen genug zu tun hat! — Die Kinder und so nebenbei auch der arme Ehemann, der arbeiten und das nötige Geld verdienen darf, benötigen doch auch der körperlichen Pflege, Speise und Trank, Kleidung und häusliches Wohlbehagen und ohne selbst scheuern oder putzen oder kochen zu müssen, hat eine Hausfrau ihr redliches Teil

an Arbeit und wenn sie zu dem Amte als Miterzieherin geschickt und frisch sein soll, so bedarf sie auch für sich selbst der geistigen Anregung; es muß auch ihr da und dort ein Stündchen Zeit bleiben, die Erzengnisse nnserer Literatur zu lesen, sie muß auch Zeit haben, in die sogenannte Jugendliteratur einen Blick zn werfen, damit sie Schlechtes und Ungeeignetes ihren Kindern ferne hält, denn leider gibt es auf diesem Gebiete gar viele Erzeugnisse, die bewußt oder unbewußt Gift für die heranwachsende Jngend sind! — Und bei all diesem gibt es dann wieder auch in der Schulwelt weite Kreise, die sich gegen die Vertiefung der Erziehung der Mädchen stemmen in blinder Verkennung der hohen Aufgabe, die doch gerade die Schule wiederum dem Weibe, der Mutter der kommenden Generationen stellt!

»Sie lehret die Mädchen
Und wehret den Knaben«

so hat schon unser Schiller scharf die Stellung der Mutter umrissen und noch heute ist es immer und immer in der Hanptsache die Mutter, bei der die Kinder zuerst Trost und Hilfe finden!

Nun handelt es sich aber bei der Erziehung der Kinder nicht lediglich um die Einpaukung eines bestimmten Quantums an Lernstoff, sondern zunächst und als Hauptaufgabe soll doch aus dem Kinde »ein Mensch« erzogen werden, es soll dessen Charakter gebildet werden. Doch wie sieht es damit in unseren Schulen aus? Mit seltenen Ausnahmen an kleinen oder weltabgelegenen Plätzen sind die Schulklassen überfüllt und da dem Lehrer obliegt, nach Schema A B C den Kindern so und soviel Maß positiven Wissens an Tatsachen und Zahlen einzutrichtern, bleibt demselben beim besten Willen nicht die Möglichkeit, jedes einzelne Kind auf seine natürliche Veranlagung, auf seine Vorzüge und Schwächen anzusehen und ihm danach auch zu helfen in der Bildung seines Charakters.

Der Lehrer ist eben nicht frei genug, ganz abgesehen von dem Mandarinentum, das den Lehrerstand in Lehrer, Oberlehrer, Professoren und Räte vierter Klasse einteilt, wobei dann, durchaus menschlich, der einzelne nicht wider den Stachel löcken will, weil ihm das oben in der schwarzen Liste angemerkt wird und er doch auch Pflichten gegen die Seinigen hat, die ihn zwingen, voran zu kommen; die Hanptsache ist das ministerielle Schema, wonach durch unser ganzes Reich im Osten genau dasselbe Pensum Latein oder dieselbe Formel Mathematik behandelt wird wie im fernen Westen; dieses Schema drückt und bindet den Lehrer, denn er muß alljährlich zu Ostern so und so viele Maß Lehrstoff auf die Jugend abgeladen haben. Da freilich bleibt ihm keine Zeit zu forschen und zu grübeln, warum

ist dieser Junge oder jenes Mädchen gerade so in seinem Betragen oder in seiner Anteilnahme an diesem oder jenem Lehrstoffe! Er kann nicht lange experimentieren, ob bei diesem Kinde Strenge, bei jenem Milde mehr zum Ziele führen würde, er kann nicht Charaktere bilden, er muß einfach geistigen Drill üben! — Erst vor kurzem wurde im Anschluß an die Vorgänge in unserem sonst so hochgeachteten Offizierstande die Erziehungsmethode der Kadettenhäuser einer scharfen Kritik unterzogen und auch hier war das Ergebnis zu viel Drill, aber keine Charakterbildung. Das trifft eben für unser gesamtes Schulwesen und wir sehen schon heute die Erfolge in unserem gesamten Volkstum! — Vielfache Vorrohungen nicht bloß in den unteren Schichten des Volkes, sondern auch in den sogenannten höheren Kreisen, bei denen man es nur enphemistisch »Mangel an Idealen« zu bezeichnen pflegt. Nun aber suchen gewisse Kreise einesteils den Fehler in den Simultanschulen als solchen und sie glauben das »Allheilmittel« in der Religion und beziehungsweise einem ausgedehnten konfessionellen Religionsunterrichte gefunden zu haben. — Da diese Anschauung bis an sehr hohe Stelle zurückleitet, so ist in absehbarer Zeit nicht zu hoffen, daß von den leitenden Schulkreisen her eine Änderung hierin zu erhoffen ist, im Gegenteil Bestrebungen auf Vermehrung von Schulandachten u. dergl. werden nur einen zu willigen Boden finden! — Aber die Erfahrung lehrt, daß ein Übermaß zum Ekel führt und wenn Lobsien, der bekannte Kinderpsychologe bei seinen Erhebungen zu der Wahrnehmung gelangte, wie auffällig gering die Vorliebe von Knaben und Mädchen für die Religionsstunde ist, so können uns die Geistlichen aller Konfessionen weiter bestätigen, daß nach erfolgter Konfirmation die Anteilnahme der Jugend am kirchlichen Leben erschreckend gering ist! — Sagt es doch Christus selbst: »Der Buchstabe tötet, der Geist allein aber macht lebendig.« Das schematische Erlernen in wöchentlich zwei oder drei Religionsstunden von Bibelsprüchen und Gesangbuchversen, von Zahlen und von im ganzen unerheblichen Tatsachen stumpft die Jugend ab gegen den inneren Wert des religiösen Bekenntnisses und sobald der lästige Zwang gefallen, dann wird eben im Sturm und Drange alles über Bord geworfen! — Dazu kommt die an und für sich interessante aber schwierige Auffassung der veralteten Sprachform, die in einem tatsächlichen Gegensatz zu dem im deutschen Unterrichte gelehrten neuzeitlichen Schriftdeutsch steht.

(Schluß folgt)

MITTEILUNGEN

1. Aufsatzfabriken

Von Oberlehrer Willibald Klatt-Steglitz

Daß Deutschland ein Industriestaat ist, wird mir immer klarer: jetzt gibt es auch schon Aufsatzfabriken zur Herstellung geistiger »Ware«. Vor einigen Jahren versuchte eine Firma, die ihres Erfolges noch nicht sicher war, es zunächst mit dem Kleinbetrieb und fertigte nur bestellte Ware. Letztere hatte dafür den Vorzug vor fabrikmäßiger Ramschware, daß sie den Kunden individuell bedienen konnte; sie berücksichtigte z. B. Angaben über die kleinen Eigenheiten und die Geschmacksrichtung des Lehrers (ob Phrasenheld, Freund epischer Kleinmalerei oder sachlicher Kürze usw.), sorgte für die gewünschte Länge des Opus, ließ die Güte der Arbeiten sich allmählich bessern und gewährte so in echter Menschenfreundlichkeit dem bemogelten Lehrer die Genugtuung, die Fortschritte des Schülers als sein Werk betrachten zu können. Eine neue Firma zeigt schon mehr den der Höhe unserer Zeit entsprechenden Großbetrieb: ein Warenhaus für geistige Bedarfsartikel der Pennäler. Dieses »Haus« wartet nicht erst auf Bestellungen, es hat alles vorrätig, alle nur denkbaren Themata aus der Schullektüre, und durch eifriges Angebot seines wohlassortierten Lagers, vielleicht sogar durch besondere »billige Tage« und »Extrapräsente« reizt es die Kauflust, so daß man nicht mehr bloß aus bitterer Not kaufen wird, sondern um »für alle Fälle« schon einen kleinen Vorrat jener leicht in der Tasche verschwindenden Heftchen zu besitzen. Die Preise sind in der Tat billig zu nennen — auch das ist dem Warenhause abgelauscht —, und gerade dadurch wird sich das Unternehmen bezahlt machen, zumal ja die Betriebskosten sich nach und nach immer mehr verringern. Die alten Aufsatzbücher sind als Konkurrenz einfach tot, denn sie bearbeiteten das Thema stets in möglichst erschöpfender Weise und in gutem Stile; die neuen Hilfsmittel sind im Schülerdeutsch geschrieben, mit einigen Schülerfehlern — in usum professoris — gespickt, — es bedarf nur noch des langweiligen Abschreibens!

Welch schönes Zukunftsbild entrollt sich vor uns: das wohlgeordnete Lager, das nur an wenigen Nachmittagsstunden geöffnet, dann aber von einer Fülle jugendlicher Gestalten beiderlei Geschlechts durchflutet ist, die von kundiger Hand an ihr Ziel gewiesen werden. »Schillers Glocke?« — »Bitte, nächster Gang, rechts.« — »Abteilung für dramatischen Aufbau?« — »Wollen Sie nicht den Fahrstuhl benutzen?« — Und oben in einem verschwiegenen Sälchen ist gleich ein Schreibraum, wo man »die Sache ins Reine« bringt, falls daheim die Luft nicht »rein« ist. Und zum Schlusse geht's in den Erfrischungsraum, wo man sich seine Einkäufe zeigt, sich von seiner Mühe erholt, den Segen solcher Warenhäuser preist und wohl auch zarte Beziehungen anknüpft.

So etwas sollen wir Lehrer dann korrigieren! Die Kärrnerarbeit des Korrigierens verwandelt sich in eine grauenerregende, sinnlose Sisyphusarbeit, die ihren sittlichen Wert und damit jede innere Befriedigung verliert und zur Galeerenstrafe wird, wenn wir annehmen dürfen, daß diese Aufsatzfabriken wirklich einen einigermaßen erheblichen Umsatz haben. Und daran wird's nicht fehlen: als regelmäßige Kunden denke ich mir z. B. Schüler in schlecht beaufsichtigten Pensionen oder Söhne ungebildeter Eltern, die sich selber unfähig zum Helfen fühlen, ihrem Sohne aber mit allen Mitteln die »Schnüre« verschaffen wollen, da der zweijährige Dienst ja ihrem Söhnchen den Makel der Dummheit oder — was noch schrecklicher wäre — ihnen selbst den Verdacht, daß sie »sich's nicht leisten können«, einbringen könnte.

Wie kann nun solchen Geschäftsleuten das Handwerk gelegt werden? Man hat das Mädchen für alles, den Paragraphen vom groben Unfug, vorgeschlagen, um wenigstens das Verteilen von Reklameschriftchen dieses Geschäftes im Trubel der Leipziger Messe künftig fassen zu können. Gewiß liegt ein grober Unfug vor, eine systematische Vergiftung der Jugend, eine Erziehung zur kaltblütigen, planmäßigen, nicht etwa bloß aus der Angst des Augenblicks geborenen Unredlichkeit. Aber jener Paragraph trifft nicht den Kern der Sache. Vielmehr trägt die Handlungsweise eines solchen Geschäftes alle Merkmale des Betruges. Denn wenn der Kaufmann auch nicht direkt an den Konsumenten — in diesem Falle ist es der Lehrer — liefert, sondern gleichsam an den Wiederverkäufer, so fertigt er doch im Einverständnis mit letzterem die Ware zu dem Zwecke an, daß sie, mit einem falschen Ursprungsstempel versehen, weitergegeben wird, und zwar tut er dies, um sich und dem Schüler einen Vermögensvorteil zu verschaffen. Daß nämlich auch der Schüler auf einen solchen ausgeht, liegt auf der Hand: eine bessere Zensur gibt größere Gewähr der Versetzung, und diese bedeutet einen erheblichen Vermögensvorteil.

Wir haben also wahrlich Grund, alle Hebel in Bewegung zu setzen, damit ein solcher Jugendfreund zur Strecke gebracht wird. Es spricht hier ganz gewiß mehr aus mir als der verärgerte Schulpedant. Es ist tatsächlich eine ernste Gefahr, gegen die ich kämpfe. Denn die gegen früher wesentlich erweiterte und erleichterte Zugänglichkeit der höheren Schulbildung bringt es ohnehin mit sich, daß die Anforderungen bei Versetzungen und Prüfungen mehr als früher auf die Durchschnittsbegabung

zugeschnitten werden. Das muß doch aber als Ziel festgehalten werden, daß jeder Primaner, in gewissem Umfange auch schon der Untersekundaner im stande sein soll, in wenigen Stunden selbständig über einen Stoff seines Gesichtskreises seine Gedanken in klarer, übersichtlicher Form niederzuschreiben. Unter den Berufsarten, auf die der Schüler der höheren Schule ausgeht, wird es kaum eine geben, wo nicht gelegentlich ein Bericht, eine Skizze, eine Abhandlung gefordert wird. Die fleißige Benutzung der Aufsatzfabriken ist gewiß keine geeignete Vorbereitung darauf. Oder soll sich die Eselsbrückenindustrie allmählich alle Gebiete des geistigen Lebens erobern? Schon klagen manche Prüfungskommissionen, daß den Studenten die Fähigkeit, sich in den Prüfungsarbeiten klar und zugleich schön auszudrücken, manchmal bedenklich mangelt. Der ungeheure Wert, den frühzeitige Erziehung zu selbständiger Arbeit, insbesondere zur raschen, gewandten Darstellung der eigenen Gedanken in Wort und Schrift hat, wird glücklicherweise noch genügend empfunden. Dann ist es aber auch Pflicht, solche Verdummungsinstitute energisch niederzureißen.

Aber war denn bisher alles schön und gut? Hatten wir nie über fremde Hilfe bei den Hausaufsätzen zu klagen? — Leider blüht auf dem Gebiete der Aufsatzfabrikation auch die Hausindustrie, und gewöhnlich hält man es dann für gut, den Kindern einzuschärfen, daß sie die Wahrheit verschweigen sollen, und das nennt man dann »Zusammengehen von Schule und Haus«! Und selbst bei Aufsätzen, die ein Niederschlag wochenlanger Besprechungen im Unterrichte sind, finden sich ganz unnötigerweise unberufene Hände, die die ungelenke Arbeit des Schülers so ungeschickt »verbessern«, daß man auf Schritt und Tritt den Stil des Erwachsenen nachweisen kann. Ich will zugeben, daß noch immer in der Wahl des Themas große Fehlgriffe vorkommen. Ich selbst habe in Prima einen Lehrer gehabt, der fast regelmäßig bei der Hälfte, ja zwei Dritteln aller Schüler fand, das Thema sei falsch aufgefaßt. Die beste Selbstkritik! Das dürfte aber heute in einer gut geleiteten Schule nicht oft vorkommen. Ich halte es für eine der vornehmsten Aufgaben eines Direktors, sich um die Aufsatzthemata seiner Schüler zu kümmern.

Nun heißt es aber, Vorschläge zur Abhilfe machen. Um das Übel mit der Wurzel auszurotten, stehe ich nicht an zu sagen: Fort mit den Hausaufsätzen!

Ich kenne alle Einwände, die sich hiergegen erheben lassen. Ich weiß, daß mancher sonst ganz tüchtige Schüler in der Aufregung, in der Atmosphäre der Klassenarbeit nicht sein Bestes zu geben vermag. Ich weiß auch, daß manches Thema in den oberen Klassen das Nachlesen und Durcharbeiten von Schriften, die in der Schule nicht gelesen werden, voraussetzt. Ich weiß, daß die Kunst, in einer gegebenen Zeit fertig zu werden, nicht jedem gelingen will. Aber ich meine, er wird sie um so eher lernen, je öfter er sie üben muß. Und was hindert uns, den Schülern die Lektüre eines Dramas oder sonst eines Werkes mit der ausdrücklichen Bemerkung aufzugeben, daß sie bis zu einem bestimmten Tage damit fertig sein müssen, weil der Aufsatz davon handeln wird? Wir werden die Arbeit nicht unselbständig nennen, wenn der Schüler zugleich noch

ein paar gute Abhandlungen über das Werk liest. Wir werden sie ihm gelegentlich sogar selber nennen, um ihm für seine Privatlektüre Winke zu geben. Und wir werden natürlich an die Form des Klassenaufsatzes nicht alle die Anforderungen stellen, die ein auf mehrere Wochen aufgegebener Hausaufsatz uns gestattet. Wenn es aber gilt, die Schüler auch zum Arbeiten nach Büchern, zum Abwägen und Vergleichen verschiedener Urteile über einen Gegenstand anzuleiten, so bieten die sogenannten freien Vorträge im deutschen Unterrichte dazu genügende Gelegenheit. Der Übelstand, daß in den oberen Klassen ein Klassenaufsatz einen ganzen Vormittag in Anspruch nimmt, erscheint mir klein gegenüber dem Gewinn, der in der Gewöhnung an derartige Arbeiten und der Besiegung der Scheu vor den Prüfungsarbeiten gegeben ist. Das Ausschlaggebende aber ist und bleibt für mich der Gedanke: es ist für uns Lehrer eine tief betrübende Tatsache, daß Unredlichkeit und Täuschung der Schule gegenüber immer noch (nicht bloß von Schülern) als eine Art Notwehr angesehen werden, als wenn das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern normalerweise als ein Kriegszustand zu betrachten wäre, in dem die Devise gilt: à la guerre comme à la guerre!

Da heißt es vorbeugen und immer mehr und mehr die Zahl der Gelegenheiten einschränken, die zur Täuschung führen. Ein wachsamer Lehrer kommt aber bald in den Ruf, daß er sich bei Klassenarbeiten nicht täuschen läßt. Darum noch einmal: Kampf gegen die Aufsatzfabriken und am besten — fort mit den Hausaufsätzen!

---

2. Die Vorzüge des gemeinsamen Unterbaues aller höheren Lehranstalten,

im Auftrage des Vereins für Schulreform sind von Dr. Ernst Lentz, Professor am Königl. Gymnasium zu Danzig erläutert worden. (Dritte, neu bearbeitete und vermehrte Auflage. Preis 1 M. Berlin W. 30, Verlag von Otto Salle)

Dieser gemeinsame Unterbau, der die Sexta, Quinta und Quarta frei vom Lateinischen hält und den Lehrplan der jetzigen Realschulen hat, bietet dem bisherigen Schulsystem gegenüber eine Reihe von ganz erheblichen Vorteilen, wie z. B. die sehr wesentliche Hinausschiebung der Entscheidung der Schulart — ob humanistisch oder realistisch — seitens der Eltern um 3 Jahre, bessere Vorbildung der ins praktische Leben tretenden Schüler, Verminderung des Zudranges zu den gelehrten Berufen, Vereinfachung und Verbilligung des Schulhaushalts für Staat und Stadt usw.; daneben gehen pädagogische Vorzüge durch bessere Stoffanordnung usw. einher. Deutschland hat jetzt bereits über 70 Schulen in dieser Weise umgeformt bezw. gegründet, die sogenannten Reformschulen. Ihnen dürfte die Zukunft gehören.

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Stern, Bruno, Kants Strafrechtstheorie und der kritische Positivismus.

Kant sagt in der »Kritik der praktischen Vernunft«: »Strafe ist ein physisches Übel, welches, wenn es auch nicht als natürliche Folge mit dem Moralisch-Bösen verbunden wäre, doch als Folge nach Prinzipien einer sittlichen Gesetzgebung verbunden werden müßte.« Die Idee der Vergeltung beherrscht seine Strafrechtstheorie, und diese Idee wurzelt im Kantschen Sittengesetz, dem kategorischen Imperativ. Kants Sittengesetz [1]) ist ein allgemeines, abstraktes und rein formales Vernunftgesetz, das zur Voraussetzung die intelligible Freiheit des Willens hat, welche darin besteht, daß der Mensch als freies Vernunftwesen, als Noumenon, sich selbst als einem Sinnenwesen, als Phänomenon, das Gesetz gibt, wodurch Notwendigkeit und Freiheit nebeneinander bestehen. Die sittliche Handlung darf nach Kant nicht um eudämonistischer, mit den sinnlichen identischer Zwecke willen vollzogen werden, in welchem Falle Legalität vorliegt, sondern allein aus Achtung vor dem Sittengesetze und der Heiligkeit des Pflichtgebots. Die ethische Regel Kants lautet: »Handle so, daß die Maxime Deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne.« Der Kern der Kantschen Strafrechtstheorie, welche er auf die Ethik gründet, ist der Gedanke, daß richterliche Strafe niemals bloß als Mittel, ein anderes Gute zu befördern, für den Verbrecher selbst oder für die bürgerliche Gesellschaft, sondern stets nur

---

[1]) Siehe im folgenden Wilhelm Stern, »Kritische Grundlegung der Ethik als positiver Wissenschaft«, Berlin 1897, S. 117/22 und meine Abhandlung »Positivistische Begründung des philosophischen Strafrechts (nach Wilhelm Stern).« Berlin, H. Walther, 1905.

darum wider ihn verhängt werden darf, weil er verbrochen hat.[1]) In jeder Strafe als solcher muß nach Kant Gerechtigkeit vorhanden sein, welche das Wesen dieses Begriffes ausmacht; auf Gütigkeit, welche mit ihr verbunden werden könne, dürfe der Strafwürdige sich nicht Rechnung machen. Bei Kant greift die spekulative Methode in das Strafrecht, vermittelt durch das Zwischenglied der Wertung, der Forderungen der Ethik, ein; seine Theorie der Vergeltung, das Talionsprinzip, ist eine absolute, da sie mit der Strafe keinen Zweck verbindet.

Eine interessante Parallele zu diesen Ansichten Kants bietet das System eines modernen Denkers, des positivistischen Philosophen Wilhelm Stern[2]) schon insofern, als er ausgehend von dem Standpunkte, wie ihn Kant in seiner »Kritik der reinen Vernunft« eingenommen hat, zu einer Strafrechtstheorie gelangt, welche auf die in Kants Ethik eingeschlagenen Methoden Verzicht leisten kann. Dies ist um so bemerkenswerter, als die in ihrem Kern, wie wir sehen werden, durchaus berechtigte Vergeltungstheorie Kants gerade von seiten der in der modernen Strafrechtswissenschaft im Vordergrunde stehenden Zwecktheorie damit bekämpft wird, daß sie im Transcendenten, in metaphysischen Voraussetzungen wurzelt. Um die rechtsphilosophischen Aufstellungen Wilhelm Sterns in ihrem ganzen Umfange erfassen zu können, müssen wir zunächst sein ethisches System darstellen, wobei wir seine Stellungnahme zu Kant im Auge behalten wollen.[3])

In seiner »Kritischen Grundlegung der Ethik als positiver Wissenschaft« hat sich Wilhelm Stern die Aufgabe gestellt, die Ethik als positive Wissenschaft, d. h. als eine von allen religiösen und metaphysischen Voraussetzungen unabhängige Wissenschaft zu begründen. Sein allgemeiner Standpunkt ist der kritische Positivismus. Unter Wissenschaft ist nach ihm nur bewiesenes, begründetes Wissen zu verstehen oder ein solches, in welchem die das Einzelne verbindenden Gesetze dargelegt sind. Er verwirft gleich dem kritischen Idealismus Kants und gewissen andern Standpunkten jede theoretische Philosophie oder dogmatische Metaphysik oder allgemeine, d. h. philosophische Weltanschauung, da sie eben keine für alle annehmbare Wahrheit zu bieten vermag, also wissenschaftlich nicht begründbar ist.

Der kritische Idealismus Kants ist der Standpunkt, welcher zunächst von der geistigen Natur des Menschen, dem Subjekt oder dem Geiste, nämlich von den rein subjektiven apriorischen Anschauungs- und Denkformen, in welche das Ich den gegebenen Erfahrungsstoff einfüge, ausgeht, ohne

[1]) Siehe F. v. Holtzendorffs Encyklopädie der Rechtswissenschaft. Leipzig 1890. S. 64.

[2]) Siehe Überweg-Heinze, Grundriß der Geschichte der Philosophie. Bd. IV. Berlin 1902. — K. Vorländer, Geschichte der Philosophie. Bd. 2. Leipzig 1903. — R. Eisler, Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Berlin 1904 usw.

[3]) Das Folgende ist Wilhelm Sterns »Kritischer Grundlegung der Ethik als positiver Wissenschaft« und seinen »Allgemeinen Prinzipien der Ethik auf naturwissenschaftlicher Basis«, Berlin 1901, entnommen.

die objektive Realität der Außenwelt zu negieren. Aber die Erkennbarkeit der Dinge an sich, also des Wesens der Welt und auch des Geistes resp. der Zustände des eigenen Seelenlebens erachtet er als für das Subjekt unmöglich und hält vielmehr alle sowohl äußere, als auch innere Erfahrung nur für ein Erkennen von Erscheinungen, da sie das Produkt eines realistischen und eines idealistischen, subjektiven Faktors ist. Doch beschränkt er die Annahme des Vorhandenseins eines geistigen Prinzips, von der er ausgeht, nicht auf das Gebiet der Geisteswissenschaften, da er die Vermutung wagt, daß möglicherweise das transcendentale Substrat äußerer Erscheinungen, also das, was wir Materie nennen, auch selbst ein denkendes Wesen nach Art der Monaden sei und als solches dem transcendentalen Substrat des inneren Sinnes gleichartig sei.

Der kritische Positivismus hat aber Beziehungen nicht nur zum kritischen Idealismus Kants, sondern auch zum kritischen Materialismus du Bois-Reymonds und Wilhelm Griesingers, welchem die Materie, deren Wesen wir nicht kennen, die andere Grenze unseres Erkenntnisvermögens ist. Von diesem Standpunkte aus kann die wissenschaftliche Ethik nicht auf allgemeine dogmatisch-metaphysische Voraussetzungen gegründet werden, und dieselbe wird darum nur eine positiv-wissenschaftliche oder positivistische, also eine Einzelwissenschaft, die ihre allgemeinen Voraussetzungen von andern, allgemeineren Einzelwissenschaften herholt, sein können. Dementsprechend verwirft Wilhelm Stern alle dogmatisch-metaphysischen Voraussetzungen der Ethik, so daß er besonders mit seiner empirischen Auffassung der Willensfreiheit (nach Art von Herbart und Beneke) in einen Gegensatz zu Kants transcendentaler Freiheit tritt.

Was die Methode betrifft, nach welcher die positiv-wissenschaftliche Ethik zu begründen ist, so folgt hieraus, daß sie nur die induktive, d. h. die von der Erfahrung ausgehende und vom Einzelnen und Besonderen oder Niederen zum Allgemeineren und Höheren aufsteigende und speziell die genetische sein kann, welche die Entstehung der Sittlichkeit auf ein allmähliches Werden, eine während sehr vieler Jahrtausende sich vollziehende Entwicklung und Vererbung innerhalb des Menschengeschlechts und der Tiergeschlechter zurückführt. Er verwirft von vornherein jede Ethik, welche, wie z. B. die Kantische, das Wesen der Sittlichkeit in die Vernunft, den Intellekt oder das theoretische Leben des Menschen verlegt, und ebenso von vornherein jede Ethik, welche, wie die materialistische, das wahre Wesen der Sittlichkeit negiert, indem sie es auf die vernünftige Selbstliebe oder den wohlverstandenen Vorteil, die Harmonie der Interessen, also den Egoismus zurückführt. (Hierin in Übereinstimmung mit Kant.) Als besondere Forderung wird im Gegensatz zu Kant aufgestellt, daß das Grundprinzip oder Fundament der Ethik so allgemein gehalten sei, daß auch die wenigen, aber deutlichen, bei den Tieren vorkommenden sittlichen Erscheinungen in dasselbe mit eingeschlossen und somit durch dasselbe ebenfalls erklärt werden, wie auch direkt die den Tieren von seiten des Menschen zu teil werdende sittliche, wie mitleidvolle, beziehentlich schonende Behandlung durch das Fundament oder Grundprinzip der Ethik muß mit erklärt werden können.

Den Ursprung der Sittlichkeit führt Wilhelm Stern zurück auf die in der Urzeit stattgefundene Wechselwirkung zwischen den Menschen, sowie den beseelten Wesen überhaupt und der unbeseelten Natur und besonders den Elementen, die in erster Reihe in schädlichen Eingriffen der letzteren ins psychische Leben der ersteren besteht, welche stets zunächst, sei es direkt oder indirekt das Gefühlsleben dieser treffen, und auf welche schädlichen Eingriffe alsdann die Reaktion des Menschen, sowie der beseelten Wesen überhaupt gegen die unbeseelte Natur und besonders die Elemente oder die unbeseelte objektive Außenwelt erfolgt. Unter diesen schädlichen Eingriffen der Elemente ins psychische Leben sind zu verstehen hauptsächlich die Eiszeit, Überschwemmungen, Orkane, Hagel, Blitzschlag, anhaltende Dürre, Lawinenstürze, Waldbrände, vulkanische Eruptionen, Erdbeben usw.

Aus diesem gemeinsamen Leide und dieser in der Urzeit unzählige Male gemeinschaftlich geübten Abwehr von seiten der Menschen und beseelten Wesen überhaupt entwickelte sich im Laufe sehr vieler Jahrtausende im Menschen und den Tieren ein mehr oder weniger deutliches Gefühl der Zusammengehörigkeit mit allen anderen beseelten Wesen den schädlichen Eingriffen der unbeseelten objektiven Außenwelt gegenüber. Ferner entwickelte sich aus diesem gemeinsamen Leide und dieser gemeinschaftlichen Abwehr neben dem von der Natur gesetzten Selbsterhaltungsstreben ein von einem Groll, einer gegensätzlichen, feindlichen Stimmung gegen diese schädlichen Eingriffe der unbeseelten Natur und besonders der Elemente getragener objektiver, d. h. auf etwas Unpersönliches, Sachliches oder Allgemeines gerichteter Trieb zur Abwehr dieser schädlichen Eingriffe ins psychische Leben überhaupt, der Grundstock des sittlichen Triebes. Dieser hat sich allmählich weiter vererbt und zum objektiven Triebe zur Abwehr aller schädlichen Eingriffe der sowohl unbeseelten, als auch beseelten objektiven Außenwelt ins psychische Leben erweitert, so daß dieser Trieb zuletzt zum objektiven sittlichen »Trieb zur Erhaltung des Psychischen in seinen verschiedenen Erscheinungsformen durch Abwehr aller schädlichen Eingriffe in dasselbe« geworden ist, welcher das Wesen der Sittlichkeit oder wirkliche Grundprinzip der Ethik ist.

Da nach Wilhelm Stern jede sittliche Handlung mit einem das allgemeine Kriterium oder Kennzeichen derselben abgebenden freiwillig oder aus eigenem Triebe gebrachten Opfer oder Unlustgefühl während ihres Verlaufes verbunden ist, so stimmt er mit Kant darin überein, daß dieselbe, wenn auch nicht mit Widerstreben, so doch mit einer gewissen Überwindung vollzogen wird. Ferner wird in Übereinstimmung mit Kant dadurch, daß der sittliche Trieb ein objektiver Trieb ist, jeder Eudämonismus aus der Ethik ausgeschlossen.

In welcher Weise gelangt nun Wilhelm Stern vom Boden seines philosophischen Systems aus zu seiner Strafrechtstheorie?[1]) Aus seinem

[1]) Siehe zum folgenden meine Abhandlung »Positivistische Begründung usw.« und »Gerechtigkeit«, Arch. f. System. Philos. 1904.

Grundprinzip der Ethik, dem »Trieb zur Erhaltung des Psychischen in seinen verschiedenen Erscheinungsformen durch Abwehr aller schädlichen Eingriffe in dasselbe«, ergibt sich als wichtigste Tugend die Gerechtigkeit, welche in der gebotenen, vom sittlichen Triebe bewirkten Unterlassung von schädlichen Eingriffen in die Gefühls-, Verstandes- und Willenssphäre besteht. Bei der Gerechtigkeit allein (im Gegensatz zur werktätigen Liebe) kommt es nicht auf die sittliche Gesinnung, sondern auf den Zweck der Herstellung der Möglichkeit eines geordneten Zusammenlebens an, weil ohne sie die Koexistenz der Menschen nicht möglich ist. So wird die Gerechtigkeit zu dem vom ethischen Standpunkt aus erzwingbaren Vernunftrecht. Das Vernunftrecht ist von diesem Standpunkte aus »die nach Verwirklichung strebende als Rechtsgedanke auftretende Idee der nicht unter dem moralischen Gesichtspunkte der subjektiven Gesinnung, sondern unter dem objektiven Gesichtspunkte des Zweckes als Ordnungsprinzip gedachten und durch die sittliche Zulässigkeit des Zwanges geschützten Gerechtigkeit«. Dieser Zwang ist mit Vergeltung verbundene Abwehr von schädlichen Eingriffen der beseelten Wesen.

Der Staat kann nun aber nur durch Aufstellung einer bestimmten, den Handelnden bei der Übertretung treffenden Strafdrohung die Abwehr schädlicher Eingriffe vollziehen; Abwehr der von der Gesamtheit der Menschen drohenden Eingriffe, Generalrepression, und Abwehr weiterer Eingriffe von seiten des eines Verbrechens Überführten, Spezialrepression, ist der eine Zweck der Strafe. Mit der Abwehr ist aber stets eine im Gesetze zum Ausdruck kommende, aus dem Vergeltungstriebe fließende Vergeltung verbunden. Dem einzelnen geschehenen Verbrechen gegenüber ist nur die Vergeltung und Spezialrepression möglich.

Was das Verhältnis der letzten Ergebnisse der Wilhelm Sternschen Begründung zur Kantschen anlangt, so ist zu sagen, daß, während die ethische Grundlage abweichend von Kant allein von empirischen Gesichtspunkten ausgeht und die in Kants »Kritik der reinen Vernunft« vertretenen theoretischen Standpunkte teilt, dennoch das Kantsche Talionsprinzip gewahrt bleibt. Insofern hält die Wilhelm Sternsche Theorie im Gegensatz insbesondere zur modernen Zwecktheorie an Kants Auffassung fest. Aber diese Theorie ist im Gegensatz zu Kants absoluter eine gemischte, da zum Begriff der Vergeltung noch der Begriff der Abwehr hinzutritt. (General- und Spezialrepression.) Die von Kant besonders betonte Gerechtigkeit findet hier ihren Platz.

Wundt, Wilhelm, Völkerpsychologie. Bd. I: Die Sprache. Teil II. 2. Aufl. Leipzig, Engelmann, 1904. 673 S.

Die erste und zweite Auflage des ersten Teils, ersten Bandes des Wundtschen großen Werkes habe ich in dieser Zeitschrift bereits eingehender gewürdigt (vergl. Jahrgang IX und X). Auch der zweite Teil liegt bereits in zweiter Auflage vor. Er umfaßt folgende Kapitel: 6. Kap.: Die Wortformen (1—220), 7. Kap.: Die Satzfügung (220—449), 8. Kap.: Der Bedeutungswandel (449—614), 9. Kap.: Der Ursprung der Sprache (614—648); dem schließt sich ein von H. Lindau bearbeitetes umfang-

liches Register über beide Teile des I. Bandes an (649—673). — Auf das Schlußkapitel über den Sprachursprung will ich hier nicht näher eingehen; ich habe den Standpunkt Wundts schon früher gezeichnet (Jahrgang VI dieser Zeitschrift). Auch auf die beiden ersten Kapitel dieses 2. Teils will ich nicht eingehen; ich beschränke mich auf das meisterhafte Kapitel über den Bedeutungswandel.

Die ungemein fesselnde Eigenart des Wundtschen Werkes liegt darin, daß es die sprachlichen Erscheinungen nicht allein wertet vom Standpunkte des Grammatikers aus — des Logikers wie des Historikers —, sondern, daß es sie symptomatisch wertet als Ausdruck zu Grunde liegender psychischer Vorgänge und Gesetzmäßigkeiten. Selbstverständlich geschieht das nicht ohne mancherlei Korrektur und Vertiefung einseitiger logischer und historischer Auffassungen und Begriffe — aber nirgends läßt Wundt verkennen, daß er die Sprachgeschichte hoch schätzt, er bezeugt immer wieder, daß er das geschichtliche Werden der Erscheinungen im Gebiete der geistigen Vorgänge als die Grundlage ansieht, auf der erst die psychologische Untersuchung sich erhebt. Mit der bloßen Geschichte läßt sich allerdings ebensowenig wie mit der bloßen Psychologie ein tieferes Verständnis der sprachlichen Vorgänge gewinnen, sondern beide müssen zu diesem Zwecke zusammengehen. Wundt nimmt zunächst die sprachlichen Erscheinungen hin als Tatsachen, als gegebene historische Erscheinungen, die aber infolge mannigfachster psychophysischer Ursachen zu stande gekommen sind. Diesen psychischen Grundlagen geht er nun mit bewunderungswürdiger Objektivität nach und verbreitet so ungeahntes Licht über eine Reihe von Erscheinungen, die Logik und Grammatik zumeist einseitig, d. h. oft falsch würdigten. In dieser Beziehung füllt das Werk Wundts geradezu eine Lücke in der vorhandenen Literatur aus. — Unter Wahrung möglichster Kürze will ich versuchen, den Sondercharakter des Werks, der besonders im vorliegenden 2. Teil zum Ausdruck kommt, an dem Kapitel vom Bedeutungswandel zu illustrieren.

Der Bedeutungswandel. 1. Allgemeine Eigenschaften. Zwischen Laut- und Bedeutungswandel besteht kein innerer Zusammenhang, gleichwohl beeinflussen sie sich gegenseitig. Diese Beziehungen beschränken sich auf folgende Fälle: 1. Laut- und Bedeutungswandel gehen einander parallel (korrelativer Bedeutungswandel) 2. Von diesem sind alle diejenigen Bedeutungsänderungen zu sondern, »bei denen sich der Lautbestand eines Wortes nicht oder doch nicht in einer die Bedeutung irgendwie beeinflussenden Weise geändert hat«, als selbständiger Bedeutungswandel. Die letztere Gruppe ist für die historische wie psychologische Betrachtung die wichtigere. — Der ersteren Gruppe ist charakteristisch, daß die Lautänderung der primäre Vorgang ist. Damit ist nicht gesagt, daß die zugehörigen Begriffe vor der Spaltung nicht existiert hätten, vielmehr ist der neuen Zuordnung auch eine Begriffsdifferenzierung vorausgegangen, wie historisch nachweislich ist aus zahlreichen Fällen voraufgehenden schwankenden Gebrauchs der Wörter. — Für den selbständigen Bedeutungswandel darf nach Ausweis sprachhistorischer Belege als wahrscheinlich gelten, daß die Spaltung der Bedeutungen der Vorgang ist, der den wichtigsten

Fällen des Wandels zu Grunde liegt. Daraus erklärt sich unschwer, daß der Wandel sich sondert in einen totalen und partiellen, wo im ersteren Falle das Wort die alte neben der neuen Bedeutung behalten hat. Blickt man genauer auf die Ursachen, so lassen sich beide Formen auch bezeichnen als regulärer und singulärer Bedeutungswandel, wobei sich beide dadurch unterscheiden, daß jener auf die einmalige, dieser auf die mehrmalige unabhängige Entstehung bestimmter Motive zurückweist; oder so: der singuläre Bedeutungswandel ist in erster Linie Geschichte eines Wortes, nur in nebensächlicher Weise berührt es sich mit der Geschichte des Begriffs, den das Wort bezeichnet, der reguläre Bedeutungswandel ist Geschichte eines Begriffs — doch sind diese Merkmale nur äußerlich. Psychologisch betrachtet waltet hier weder Zufall noch Laune, sondern strenge Gesetzmäßigkeit, die in vielen Fällen nur deshalb nicht erkannt wurde, weil die Konkurrenz mannigfacher Ursachen verschiedenen Ursprungs erschwerend entgegentrat.

2. Allgemeine Erklärungsgründe. Wundt erörtert: 1. Die historische Interpretation (die historische Interpretation umfaßt auch da, wo sie möglich und notwendig ist, immer nur einen Teil der Aufgabe; der andere, der allgemeinere, bezieht sich auf die geistigen Vorgänge, die stets als die nächsten Ursachen bestimmter Begriffsentwicklungen und der aus ihnen hervorgehenden Bedeutungsänderungen anzusehen sind). 2. Die logische Interpretation (sie kann zwar dazu dienen, die Tatsachen zu ordnen, aber nur künstlich, denn es darf hier nicht vorausgesetzt werden, daß sich in der logischen Reflexion, die bei der begrifflichen Ordnung der Erscheinungen wirksam ist, die nämlichen Vorgänge wiederholen, welche die Erscheinungen hervorgebracht haben). 3. Wertbeurteilung (d. i. die Betrachtungsweise, die in der Verschlechterung und Veredelung [Pessimismus und Optimismus] der Bedeutungen eine wichtige Seite der Erscheinungen sieht). Auch hier zeigt eine nähere Analyse in psychologischem Sinne, daß derartig einseitige Deutungen keineswegs berechtigt sind. 4. Teleologische Betrachtung (die Diagonale zweier Kräfte: des Bequemlichkeitstriebes und des Deutlichkeitstriebes, charakterisieren sie. Auch sie scheitert — trotz mancher verführerischer Momente — im einzelnen vollständig). 5. Es bleibt mithin nur — was hier besonders interessiert — die psychologische Interpretation, auf die alle voraufgehenden hinweisen. Die psychologische Interpretation ist, wie überall, darauf gerichtet, die Vorgänge selbst nachzuweisen, die zu bestimmten Wirkungen geführt haben. — Sie wird zwei ihrem Zwecke entsprechende Aufgaben zu lösen haben. »Die erste, allgemeine wird darin bestehen, nachzuweisen, wie überhaupt infolge fortschreitender Veränderung der Bedeutungen Begriffe entstehen und sich weiterbilden, also aus dem allgemeinen Verlaufe des Bedeutungswandels auf die Gesetze der Begriffsentwicklung zurückzuschließen; die zweite speziellere bezieht sich auf die psychischen Vorgänge, die den einzelnen Erscheinungen zu Grunde liegen.

3. Bedeutungswandel und Begriffsentwicklung. Wort und Begriff. Unter Begriff im psychologischen Sinne versteht Wundt jeden im Bewußtsein isolierbaren Bestandteil eines durch die Zerlegung einer

Gesamtvorstellung entstehenden Satzes (während der Satz wiederum dadurch definiert ist, daß er eine Gesamtvorstellung in Bestandteile gliedert, die sich den allgemeinen Begriffsformen Gegenstand, Eigenschaft und Zustand unterordnen). Das Wesen eines Begriffs besteht nicht darin, daß er allgemein (Überlebnis der traditionellen Subsumtionslogik), sondern darin, daß er Bestandteil eines Denkaktes, eines Satzes ist. Im Anfang seiner Bedeutungsentwicklung kann deshalb — alles Denken beginnt mit einzelnen sinnlichen Anschauungen — das Wort immer nur einem individuellen Begriff als sein lautliches Äquivalent entsprechen.

Urbedeutung der Wörter. Selbstredend ist eine Urbedeutung der Wörter vorauszusetzen. Die Theorie der Namengebung, die eine primäre Subsumtion unter ein Merkmal oder eine Einschränkung der Bedeutung voraussetzt (welch einen Begriff von geschichtlicher Entwicklung schließt schon die Voraussetzung in sich, daß eine bestimmte Organisation der Familie mit Teilung der häuslichen Arbeiten und mit einer bestimmten Erbfolge sei dagewesen, ehe die Personen selbst, denen diese Organisation ihre Stellung anwies, benannt wurden), ist innerlich unmöglich. Die unmittelbare psychologische Erfahrung kennt überhaupt keine Klassen und Ordnungen, sondern nur Vorstellungen, die für uns Gegenstände bedeuten. Die Merkmale dieser Gegenstände sind auch nicht Klassenbegriffe, vielmehr hängen sie als Elemente von Vorstellungen eng zusammen, und wir müssen zu ihnen, wenn wir sie etwa aus logischem Zweck isoliert denken wollen, immer einen Träger hinzudenken. Gegenstand und Merkmale hängen aber psychologisch eng zusammen, was natürlich nicht hindert, daß die Aufmerksamkeit bald dem Gegenstand in seiner Gesamtheit, bald einzelnen Merkmalen sich zuwendet. Die Namengebung geht also als psychischer Vorgang stets von einem und demselben Vorstellungssubstrat aus. Will man überhaupt für eine Wort- und Begriffsform eine Priorität annehmen, so ist dies offenbar die Kategorie der Gegenstandsbegriffe. Die Sprache bestätigt diese psychologische Forderung in allen jenen Erscheinungen, die auf eine gegenständliche Form des Denkens als die ursprünglichste hinweisen — allerdings ist dieser Ausgangsquell für die Entwicklungsgeschichte längst verschüttet und es würde ein (nahezu) ebenso verfehltes Beginnen sein, den Wortvorrat unserer Kultursprachen aus einer Anzahl primitiver Nomina von substantivischer Bedeutung ableiten zu wollen, wie etwa aus einer kleinen Summe prädikativer Verbalwurzeln.[1])

Benennung von Gegenständen. Auch hier handelt es sich keineswegs um eine Subsumtion, vielmehr ist der Satz, daß der Gegenstand nach einem Merkmal benannt wird, lediglich ein Ausdruck für die Tatsache, daß unter allen Bestandteilen, aus denen sich dessen Vorstellung zusammensetzt, jeweils einem eine derart vorherrschende Stellung zukommt, daß er die Benennung bestimmt. Hierfür sind zwei Eigenschaften des Bewußtseins zur Hauptsache verantwortlich zu machen: die Einheit und die Enge der Apperzeption. Vermöge jener wird jeder Gegenstand als ein

[1]) Man findet hier ein bemerkenswertes Verhältnis zu der Wundtschen Theorie der »Dispositionen«, die auf ein stetes neues Werden hinweisen.

einheitliches Ganzes aufgefaßt; dieser Einheit entspricht die Einheit der Benennung eines Gegenstandes — diese veranlaßt eine Auswahl unter den Merkmalen und erweckt zugleich den Schein, als ob ein engbegrenzter Bestandteil die Benennung veranlasse und umfaßt. Bezeichnet man diesen Bestandteil als das dominierende Merkmal, so läßt sich jede Gegenstandsvorstellung als ein Verschmelzungsprodukt mehrerer Komponenten betrachten, von denen eine dominiert und für die Apperzeption des Gegenstandes bestimmender ist als die andere, die in ihrer Verschmelzung mit dem dominierenden Bestandteil die ganze Vorstellung des Gegenstandes bilden.

Benennung der Eigenschaften. Die Wörter und Begriffe für Eigenschaften und Zustände konnten ursprünglich nur im Anschluß an Gegenstandsbegriffe gebildet werden, und auch hier sind es gewisse dominierende Elemente der Vorstellungen, welche die Wortassoziation bestimmen, die obenein hier eine weit größere Bedeutung gewinnen.

Bildung abstrakter Begriffe. Die Entstehung der Eigenschaftsbegriffe ist der erste, die der Zustandsbegriffe ein zweiter Schritt auf dem Wege der Bildung abstrakter Begriffe. Die psychologische Wertung unterscheidet Gattungs- und Beziehungsbegriffe. Die ersteren entstehen dann, wenn sich der nämliche psychische Vorgang, der zur Bildung von Eigenschaftsbegriffen und ihren Benennungen geführt hat, auf die ursprünglichen konkreten Gegenstandsbegriffe selbst überträgt. Ähnlich so stehen nach ihrer psychologischen Genesis die Beziehungsbegriffe den Zustandsbegriffen nahe. Ihre Grundlage ist dann gegeben, wenn zunächst zwei dominierende verschiedene Elemente einer Gegenstandsvorstellung als zwei Vorstellungen auftreten. Werden diese nun mit einem einzigen Lautgebilde verbunden, so ist dieses weder dem Gegenstande noch einem Zustande desselben, sondern zwei Zuständen assoziert, mithin kommt hier das Verhältnis von Vorstellungen zum Ausdruck. Die einfachsten Begriffe dieser Art sind die konkreten Beziehungsbegriffe, die sich als Gegenstands-, Eigenschafts-, Zustandsbegriffe sondern lassen und die allgemeinen Beziehungsformen. Die letzteren sind wieder abstrakte Begriffe, d. h. solche, deren wesentliches Vorstellungssubstrat nur noch im Worte besteht, die endlich zu korrelaten Gegenstandsbegriffen werden. Die Sprache aber begleitet diese Entwicklung mit mancherlei Formen des Bedeutungswandels.

(Schluß folgt)

II Pädagogisches

Sommer, Fedor, Ernst Reiland. Roman in drei Büchern. Mit einem Bilde des Verfassers. Leipzig, Verlag von Arthur Cavael, 1904. 421 S. Preis: ungeb. 4 M.

Ein Lehrer-Roman, der neben den bereits vorhandenen Standesromanen, denen des Kaufmanns, des Geistlichen u. a. recht wohl bestehen kann. Er ist wohl geeignet ein allgemeines Interesse in weiteren Kreisen an dem Stande des Volksschullehrers zu erregen oder zu stärken, welcher Stand jetzt Anspruch auf Beachtung auch in der Literatur erhebt. Wenn das

Buch auch manches Unausgeglichene enthält und zuweilen in der Entwicklung schematisch verfährt, so steht der Roman doch weit über der gewöhnlichen Mittelware. Störend empfinde ich es, daß der Held schließlich den Lehrerberuf aufgibt.

E. Reiland, der Sohn einer armen Näherin und Enkel eines Maurers, kann durch die Freundlichkeit eines Landpfarrers, in dessen Hause er erzogen wird, das Seminar besuchen und sich zum Lehrer ausbilden. In einem abgelegenen Dorfe des Riesengebirges lebt er sodann sechs Jahre seinem Amt und seinen Studien. Er arbeitet autodidaktisch weiter, besteht alle Prüfungen, die ihm zugänglich sind, und wird kurze Zeit Seminarlehrer. Dann besucht er die Universität Berlin, kehrt aber nicht ins Lehramt zurück, sondern widmet sich ganz der Schriftstellerei, in der er bereits Erfolge zu verzeichnen hat. Besonders um Hilde, die Tochter eines Oberstleutnants zu gewinnen und sich die gesellschaftliche Anerkennung zu sichern, verläßt er das Amt; »frei, ganz frei« will er sein, »frei zum Auffluge nach den Höhen«. Verfasser hat sehr ansprechend die individuelle Entwicklung eines eigenartigen Menschen darzustellen verstanden, und er streift dabei — ohne aufdringlich zu sein — alle aktuellen Fragen des modernen Lehrertums: Hebung der Berufsbildung, Universitätsstudium, Verhältnis zu den akademisch gebildeten Lehrern, Vereinsarbeit, Ringen um gesellschaftliche Anerkennung u. a. Lebensvolle Typen von Land-, Stadt- und Seminarlehrern aus alter und neuer Zeit werden uns vorgeführt, auch an ansprechenden Naturschilderungen ist das Buch nicht arm. Zudem ist es religiös gerichtet. Fechners Weltanschauung spielt eine wichtige Rolle; von Herbart scheint Reiland nichts gehört zu haben, während Schopenhauer, Lotze und Kant von ihm studiert werden.

Halle a/S. H. Grosse

Kabisch, Martin Richard, Lores Beruf. Stuttgart, Strecker & Schröder, 1904. 143 S. Preis: ungeb. 2 M.

Nicht ein Berufsschriftsteller, sondern ein in den Kreisen der Volksschulpädagogik bekannter Schulmann behandelt in der vorliegenden Novelle eine der einschneidendsten Fragen der Neuzeit, das Problem der Frauenbewegung. Er tut es mit einer bestimmten Tendenz, welche das Motto andeutet:

> Wohl lockt der Kampf die Starken, die Gesunden;
> Doch ach, wie blutet ihr aus tausend Wunden,
> Eh' ihr den Lorbeer um die Stirn gebunden.

Die Frau, so meint der Verfasser, ist fürs Haus geschaffen und findet nur dort den ihrer Eigenart angemessenen Platz. Er weiß natürlich selbst recht gut, daß nicht alle Frauen Gelegenheit haben, diesen natürlichen Beruf zu ergreifen. Aber er versteht seiner Darstellung, die schlicht und anspruchslos und doch spannend ist, eine feine Wendung zu geben, daß man ihm gern folgt und sich für die ernste Frage nach dem Beruf der Frau Herz und Gewissen schärfen läßt. Lore, die Tochter der »verw. Frau Gymnasialdirektor Doktor Heinze« ist von den »Kinkerlitzchen« ihres faden Lebens im Hause unbefriedigt. »Ach, Lore, du bist für das Haus ge-

schaffen, du so gut, wie wir Frauen alle,« sagt die Mutter. Lore darauf: »Ich so wenig, wie wir Frauen alle. Haus, Haus. Wer gibt uns ein Haus? Ist das ein Haus, wenn wir vier hier ein Nonnenkloster bilden?« Lore, nachdem sie üble Erfahrungen mit Männern gemacht hat, will sich durch Ergreifung eines Berufs auf eigene Füße stellen, sie »sucht Freiheit«. Sie geht nach Berlin zur Ausbildung in Stenographie und Schreibmaschine, nimmt dann eine Stelle bei einem Rechtsanwalt in Köln an und macht böse Erfahrungen. Sie kehrt nach ihrer Kleinstadt zurück, gibt den Kampf auf und wird die Frau eines Rechtsanwalts, des Mannes, der ihren Wert längst erkannt hat. Die Welt der Frau ist Hingebung, Vergessenheit im andern.

Halle a/S. H. Grosse

Huber, Fr., Erklärungen deutscher Sprichwörter. 2. Aufl. Bühl, Konkordia, 1904.

Erklärungen von Sprichwörtern sind schwer; sagt doch Joh. Agricola in seiner Vorrede zu seiner »Auslegung gemeiner Sprichwörter«: »dieweil es aber schwer ist, will ich gebeten haben jedermänniglich, man wolle mir zu gute halten, ob ich's unterweilen nicht scheuer gleich treffen werde.« Bekannt sind die Erklärungen von Hebel, Horn, Schubert und Enslin, ferner »die Sprichwörter als Mustersätze« von dem Seminardirektor Dr. Jütting, — weniger bekannt die Sammelhefte von G. Wunderlich: »Deutsche Sprichwörter volkstümlich erklärt und gruppiert.« 3 Bändchen. 1898. 7. Aufl. à 50 Pf. Leider sind sie zu wenig bekannt, weil ihr Wert noch nicht recht gewürdigt wird. Um so anerkennenswerter ist daher der Versuch des Prof. Fr. Huber in Kenzingen, 84 »Erklärungen deutscher Sprichwörter«, von ihm selbst kurz, originell und treffend gegeben, zur Massenverbreitung in Volksschulen gelangen zu lassen. Tatsächlich sind in 3 Städten Badens bereits ca. 400 Hefte abgesetzt worden. — Bei manchen Erklärungen wünschte man allerdings eine größere Berücksichtigung der klassischen Erklärungen von Hebel und Enslin, z. B. bei No. 78. Der ursprüngliche Sinn des Sprichworts ist hier von Huber verwischt worden; Enslin trifft den Nagel auf den Kopf. Sein Stil ist wahrhaft künstlerisch und sein Ton herzlich, nichts von moralischer Tendenz!

Jena Harms

Neues Leben. Essays von Dr. Heinrich Pudor. Dresden und Leipzig, Verlag von Carl Reißner. (Selbstanzeige.)

Das neue Leben, von dem in diesem Buche die Rede ist, geht wesentlich die Moral an. Ich habe in den Grundzügen einer natürlichen Sittenlehre meine Moral skizziert, unabhängig von den herrschenden Glaubenslehren, frei vom Glauben an einen persönlichen Gott und eher einen feindlichen als freundlichen Standpunkt zum Christentum einnehmend. Aber meine Hauptabsicht war die, zu zeigen, wie man unabhängig von der religiösen Autorität sich selber bilden und wie jemand edel werden könne, ohne der traditionellen Religion zu folgen. Wenn man will, mag man eine solche natürliche Sittenlehre auch Religion nennen. Ellen Key sagt

einmal, Religion sei alles, wofür wir sterben. Und jedenfalls ist die wahre Religiösität weit mehr individuell und weit mehr persönlich, als die herkömmlichen Glaubenslehren es sind, die in der Tradition erstickt und im Unindividuellen vertrocknet und im Unpersönlichen verknöchert sind. Dogma ist Lüge. Es ist undenkbar, daß jetzt der heranwachsende Mensch in diesem zusammengepappten Religionsdogma Befriedigung finden kann. Jeder Mensch, der die Wahrheit liebt, wird sich unabhängig von diesem für an stumpfen Gehorsam gewohnte Hofhunde passenden Religionsdogma eine eigene persönliche Religion bilden. Aber die meisten Menschen sind leider nicht stark genug, in den wichtigsten Lebensfragen sich eine eigene Anschauung zu bilden. Sie wagen nicht, um die Ecke zu sehen, sie sehnen sich nach Befehlen, nach Gesetzen, nach Vorschriften, oder im besten Falle noch nach Vorbildern: es soll ihnen alles vorgemacht sein — schade nur, daß ihnen niemand ihre eigene Persönlichkeit vormachen kann.

Der zweite Teil des vorliegenden Buches enthält zwölf moderne Essays über Reform- und Erziehungsfragen des Lebens von heute und morgen. Meinen lieben Landsleuten empfehle ich zur Lektüre die Artikel »Beamtenvergötterung in Deutschland« und »Bureaukratischer Größenwahn«. Denn der heutige Deutsche ist nicht ein zoon politikon, sondern ein zoon bureaukratikon. — Harmonische Ausbildung des Menschen behandelt der Essay »Menschenbildung«. Die Themen der andern Essays sind: Zur Philosophie der Maschine; Moralunterricht; Hygiene als Unterrichtsgegenstand; Volkswirtschaft als Unterrichtsgegenstand; Die Dienstbotenbewegung; Frauenstudium; Phantasie und Wahnsinn; Freiluftmuseen und Zur Entwicklung der Maschine.

Der erste Teil endlich betitelt sich: »Das Rauschbedürfnis im Menschen.« Dieser Essay ist den verknöcherten und vertrockneten Philologen und andern Doktrinären in herzlicher Verachtung gewidmet.

Dr. Heinrich Pudor

Machule, Dr. **Paul**, Zur Preußischen Schulpolitik. Breslau, Biebatsch, 1905.

Das vorliegende Schriftchen sei der Lektüre warm empfohlen. Es geht ein großer nationaler Zug hindurch, der auf durchgreifende Reformen dringt. Aber das ist es gerade, was der Schulbürokratie ganz zuwider ist. Hinsichtlich des religiösen Charakters der Schulen — eine der schwierigsten Fragen, die wir heute zu beantworten haben — gehen unsere Ansichten auseinander. Aber die Anregung, die der Verfasser mit seinen Ausführungen hierzu bietet, ist würdig verfolgt zu werden.

Jena W. Rein

Zur Nachricht

Wie uns Herr Schulinspektor Beetz-Gotha mitteilt, hat er in der zweiten Auflage seines »Führers« auf das Vertrauen in die Empfehlung eines Dritten »Tombach, Neue Beiträge zur Fundamental-Philosophie« aufgenommen, bereits aber in der dritten Auflage wieder ausgeschieden, nachdem er sich durch persönliche Einsicht von der Minderwertigkeit des Buches überzeugt hatte.

FACHPRESSE

Aus der philosophischen Fachpresse

Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. XX. Band. 1. Heft.

Dr. Michael Gloßner, Theologisches, Philosophisches und Verwandtes. — Dr. Eugen Rolfes, Zur Kontroverse über den Wortlaut des Textes in der philosophischen Summa des hl. Thomas 1, 13: »Ergo ad quietem unius partis eius (non) sequitur quies totius.« — Gregor von Holtum, Die »Contritio« in ihrem Verhältnis zum Bußsakrament nach der Lehre des hl. Thomas. — Dr. Georg Graf, Philosophisch-theologische Schriften des Paulus Al-Râhib, Bischofs von Sidon. — Franz Ter Haar, Das Dekret des Papstes Innocenz XI. über den Probabilismus. — Nikolaus Pietkin, Zur amerikanischen Psychologie. — Literarische Besprechungen.

Glauben und Wissen. Von Dr. Dennert. III. Jahrg. 8. Heft. 1905.

W. Kuhaupt, Das Wunder, seine religiöse Bedeutung und sein Zweck (Schluß). — Dr. O. Siebert, Rudolf Eucken und seine Stellung zum Problem der Entwicklung. — A. Reuter, In der Stadt Polykarps. — Umschau in Zeit und Welt. — Apologetische Rundschau. — Bibliothek.

Revue de Métaphysique et de Morale. (M. X. Léon.) 13e année, No. 2. Mars 1905.

Sully Prudhomme, Définitions fondamentales (Vocabulaire logiquement ordonné des idées les plus générales et les plus abstraites). — E. Le Roy, Sur la logique de l'invention. — L. Couturat, Les principes des mathématiques. — Études Critiques: H. Delacroix, Myers: la théorie du subliminal. — Discussions: E. Delsol, Une nouvelle tentative de réfutation de la géométrie générale. — Supplément: Livres nouveaux. — Thèses de doctorat.

Bölcseleti Folyóirat. Szerkeszti és kiadja Dr. Kiss János. I. Füzet. 1905.

I. Értekezések: Dr. Szilvek Lajos, A szociáldemokrácia vallása. — Dr. Stuckner János, Az ember és az állat. — Dr. Gopcsa Endre, A jellem meghatározása. — II. Vegyesek: Az Aquinói-Szent-Tamás-Társaságból. — Bölcseleti elöadások a budapesti egyetemen. — III. Irodalmi értesitö.

Die Kinderfehler. Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie. Herausgegeben von J. Trüper, Direktor des Erziehungsheimes und

Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Mädchenmittelschule in Elberfeld. X. 6. Heft.

A. Abhandlungen: Dr. H. Tögel, 16 Monate Kindersprache (Schluß). — B. Mitteilungen: Henze, V. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands in Bremen vom 25.—27. April (Schluß). — Eröffnung einer pädologischen Abteilung am pädagogischen Museum für Militärschulen zu St. Petersburg. — Delitsch, Ein charakteristischer Fall von Vererbung moralischen Schwachsinns. — »Pferdepädagogik«. — Henze, Kursus für Hilfsschullehrer in Bonn. — Ein Kurs der medizinischen Psychologie mit Bezug auf Behandlung und Unterricht der angeboren Schwachsinnigen für Ärzte und Pädagogen. — Dir. K. Kölle, V. Schweiz. Konferenz für das Idiotenwesen in St. Gallen am 5. und 6. Juni 1905. — C. Literatur: Prof. Pick, Über einige bedeutsame Psychonenrosen des Kindesalters. Von Dr. med. Hermann. — Keller, Die Geschichte meines Lebens. Von O. Danger. — Berninger, Elternabende. Von Winzer. — Bericht über den fünften Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands. — Verhandlungen der V. Schweiz. Konferenz für das Idiotenwesen in St. Gallen.

Aus der pädagogischen Fachpresse

Über die Frage: »Wie kam Herbart zur Pädagogik?« veröffentlicht Dr. Joh. Kretzschmar in der Allg. Deutschen Lehrerzeitung 1905, Nr. 14/15 eine »kritische Studie«, welche um ihres Zieles wie um ihres Ergebnisses willen Beachtung verdient. Die »Selbsttätigkeit der pädagogischen Spekulation«, so schließt Verfasser, zeigte sich bei Herbart nicht schon in Jena, auch noch nicht in Bern, sondern erst einige Jahre nach der Berner Hauslehrerzeit, mit dem Jahre 1802, »als die philosophische Produktivität vorübergehend versagte — und hervorgerufen durch Anregung von außen her!« Im fortwährenden Gegensatze zu Willmanns Ausführungen (in der Einleitung zu seiner Ausgabe von Herbarts pädagogischen Schriften, Bd. I, S. XVI ff.) zeigt Verfasser, es spreche »keine einzige Tatsache« dafür, daß schon in Herbarts Jugendzeit neben der philosophischen auch die pädagogische Reflexion Nahrung erhalten habe durch die Sorgfalt des empfangenen Unterrichts oder durch Erinnerung an den Großvater, der Rektor der lateinischen Schule in Oldenburg gewesen. Willmann führt aber auch jede dieser beiden Annahmen durch ein »wahrscheinlich« ein. Ferner ist bekannt, was Herbart über den Eindruck berichtet, den Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten auf ihn gemacht habe (1792). Wenn Verfasser nun darüber sagt: Herbarts philosophisches Interesse hat sich zu jener Zeit auf die praktische Philosophie konzentriert, »von pädagogischer Spekulation aber ist nirgends eine Spur zu entdecken«, so hat er damit gewiß recht; aber Willmann spricht auch nicht von pädagogischer Spekulation (bei dem Sechzehnjährigen), sondern sagt: Herbart gewann hier zuerst die Idee der Selbsterziehung und damit den Anfangspunkt seines Strebens, Tugend zu verstehen und in sich und anderen zu erzeugen, d. h. doch wohl, er empfand den tiefen Eindruck seelischer Vorgänge in sich und anderen, des größeren oder geringeren Wertes, auch ein Bewußtsein des kausalen Zusammenhanges und daraus den Trieb, sich (und andere, siehe nachher) demgemäß zu bestimmen. Dafür ist aber die Äußerung Herbarts, auf die Willmann sich stützt, ein ausreichender Beleg. — »Auch der Student Herbart, heißt es weiter, stand der Pädagogik noch vollständig fern und zeigte noch kein tieferes und dauerndes Interesse für ihre wissenschaftlichen Probleme.« Was Verfasser

darin zur Auffassung einiger Briefe und Jugendarbeiten vorbringt, mag richtig sein. Daß aber Herbart »bei seinen philosophischen Spekulationen in Jena wohl an Logik und Metaphysik, niemals aber an die Pädagogik gedacht« habe, sagt etwas weniger als die Quellen. Ende 1797 schrieb Herbart: »Ich bin sehr bescheiden in meinen Zumutungen an die Freiheit des Menschen, und indem ich diese der Schellingschen Philosophie, allenfalls auch Fichte überlasse, suche ich lieber einen Menschen nach seinen Vernunft- und Naturgesetzen zu determinieren und ihm zu geben, was ihn in den Stand setzen kann, sich selbst zu etwas zu machen.« Dies führt Verfasser nicht an, sondern nur die Folgerungen Willmanns daraus, als Beweis dafür, daß dieser konstruktiv verfährt. Nun entspräche es gewiß nicht den Tatsachen, wenn man schon den durchgebildeten Determinismus späterer Jahre, der Herbarts Pädagogik charakterisiert, in die Äußerung von 1797 hineinlegen wollte; aber trotzdem leuchtet die spätere Ansicht unverkennbar hervor und bildet einen festen Punkt, auf welchen gestützt Herbart sich über Fichtes und Kants Freiheitslehre erhebt. Hinsichtlich spezieller pädagogischer Ansichten sei nur erinnert an den Gedanken, der Jugend gesellschaftliche Verhältnisse in ihren einfachsten Elementen an der Hand der Odyssee vorzuführen, den Herbart in Bern sogleich zur Anwendung brachte. Er sagt darüber in der Einleitung der Allg. Pädagogik: »Gelernt habe ich durch diese Erfahrung nicht die Motive; diese sah ich vorher; deutlich genug, um mein Lehrgeschäft damit anzufangen.« Dieses Zeugnis spricht doch wohl »deutlich genug« gegen das Endergebnis der Studie, das wir gleich im Eingange angeführt haben, ja, gegen dies Ergebnis spricht auch der letzte Teil der Arbeit selbst, der von der Berner Zeit handelt. Hier sagt nämlich der Verfasser, nachdem er durch seine Darlegung die pädagogische Entwicklung Herbarts immer später zu datieren sich bemüht hat, bei Gelegenheit der Berichte an Steiger: »Man muß mit Bewunderung anerkennen, wie gleich von Anfang an eine Fülle wertvollster pädagogischer Gedanken ihm gleichsam zuströmte.« »Auf welche natürliche Weise« Herbart zur Pädagogik, auch zu den Gedanken der »Allgemeinen Pädagogik« kam, glaubt Verfasser am Schlusse gezeigt zu haben. Legt es aber die bei äußerem Anlasse in Herbarts Lebensgange sich sofort zeigende »Fülle wertvollster Gedanken« nicht nahe, daß Verfasser das Werden derselben doch vielleicht nicht so natürlich erklärt hat wie die »herrschende Meinung«, auch wenn sich eben diese Meinung nicht für jeden Zeitpunkt mit Quellen belegen läßt? Wir selbst möchten gerade auf Grund dieses interessanten Versuches die bisherige Meinung einstweilen noch aufrecht erhalten, damit aber des Verfassers Grundgedanken gar nicht bestreiten, daß Herbarts Jugendjahre wirklich zunächst der philosophischen Entwicklung gedient und dieselbe zu einem »gewissen Abschluß« gebracht haben. —e.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

G. Portig, Die Grundzüge der monistischen u. dualistischen Weltanschauung. Stuttgart, Kielmann, 1904. 105 S.

J. Reiner, Grundriß der Geschichte der Philosophie. Hannover, Tobies, 1905. 145 S.

R. Richter, Philosophie und Religion. Vortrag. Leipzig, Wunderlich, 1905. 22 S.

E. Heyn, Herder u. die deutsche christliche Gegenwart. Aussprüche aus Herders theologisch. Schriften. Ebenda 1905. 152 S.

Reukauf und Heyns Evangelischer Religionsunterricht:

3. Band. Jesusgeschichten von J. Hofmann und Erzvätergeschichten von W. Bittorf. 3. Aufl. Ebenda 1905. 187 S.

5. Band. Richtergeschichten von G. Bauer und Israelitische Königsgeschichten von G. Gille. 2. Aufl. Ebenda 1905. 274 S.

R. Otto, Leben und Wirken Jesu nach historisch-kritischer Auffassung. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1905. 86 S.

E. Linde, Religion u. Kunst. Tübingen, Mohr, 1905. 36 S.

W. Haacke, Vom Strome des Seins. Blick auf unser künftiges Weltbild. Leipzig, Thomas, 1905. 62 S.

A. Vogel, Überblick über die Geschichte der Philosophie. I. Griechische Philosophie. 127 S. II. Die neue und neueste Philosophie. 200 S. Leipzig, Brandstetter, 1905.

Tonini, La suggestione nella vita ordinaria e nell'educatione. Roma-Milano, Albrighi, 1905. 190 S.

Laura Frost, Johanna Schopenhauer. Ein Frauenleben aus der klassischen Zeit. Berlin, Schwetzschke, 1905. 117 S.

L. Goldschmidt, Kants Privatmeinungen über das Jenseits und die Kant-Ausgabe der Kgl. preuß. Akademie der Wissenschaften. Ein Protest. Gotha, Thienemann, 1905. 104 S.

Richter, Philos. und Religion. Leipzig, Wunderlich.

Schädel, Das Sprechenlernen unserer Kinder. Leipzig, Brandstetter.

Kästner, Zur Aufsatzreform. Leipzig, Jäh & Schunke.

Flügel, Die Religionsphilosophie der Schule Herbarts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

v. Sallwürk, Ein Lesestück. Ebenda.

König, Der Geschichtsquellenwert des alten Testaments. Ebenda.

Fritzsche, Die päd. did. Theorien Ch. Bonnets. Ebenda.

Zeißig, Präparationen für Formenkunde. Ebenda.

Stande, Präparat. für Religions-Unterr. VI. Ebenda.

Huemer, Maturitätsprüfung. Wien, Hölder.

Wagner, Geist. Überbürdung. Leipzig, Barth.

Stande, Das alte Test. 2. Heft. Dresden, Schambach.

Ders., Hauptstücke aus den prophet. Schriften. Ebenda.

Ders., Die bibl. Gesch. alten u. neuen Test. Ebenda.

Foltz, Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte. 3. Bd. Ebenda.

Ders., Desgl. 4 Bd. Ebenda.

Stern, Beiträge zur Psychologie der Aussage. Leipzig, Barth.

Ziehen, Männer der Wissenschaft:

1. Herbart von Flügel. Leipzig, Weicher.
2. Dörpfeld von Oppermann. Ebenda.

Compayré, Herbart et l'éducation par l'instruction. Paris, P. Delaplane.

Gockler, La pédagogie de Herbart. Paris, Hachette.

Machule, Zur Preußischen Schulpolitik. Breslau, Priebatsch.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

AUFSÄTZE

Kausalität und Erkenntnisgrund bei Schopenhauer

Von
Paul Range-Berlin

Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Grundlagen der Schopenhauerschen Erkenntnistheorie. Die Abhandlung gibt erstens eine Darstellung dessen, was Schopenhauer unter Erkenntnisgrund und Kausalität verstanden hat, dazu gehört als Einleitung die Entwicklung dieser Begriffe bei seinen Vorgängern, insbesondere bei Kant. An eine Vergleichung der Ansichten Schopenhauers und Kants besonders nach den Arbeiten Bährs und Richters, wird sich ein Überblick der Kritiken anschließen, die in späteren Arbeiten an diese erkenntnistheoretischen Forschungen Schopenhauers gelegt worden sind. Drittens wird eine Kritik die Schopenhauerschen Grundbegriffe nach dem heutigen Stande unseres Wissens im Anschluß besonders an Wundts Logik versucht.

Die Hauptquelle für die beiden Gesetze ist Schopenhauers Erstlingswerk, seine Dissertation: »Über die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde«, erschienen im Jahre 1813. Schopenhauer selbst sagt darüber: »Diese meine elementarphilosophische Abhandlung ist nachmals der Unterbau meines ganzen Systems geworden.« [1])

[1]) S. III. S. 9. Beim Zitieren der Werke Schopenhauers bin ich der bei Reclam erschienenen Ausgabe von Griesebach gefolgt. S = Schopenhauer, die römische Zahl gibt die des Bandes in dieser Ausgabe an.

Vierunddreißig Jahre später unterwarf er dieselbe einer sorgfältigen Durcharbeitung, wesentliche Änderungen in der Auffassung hat sie dabei allerdings nicht erfahren, doch sind zahlreiche Bemerkungen und sachliche Belege hinzugekommen, namentlich aber auch die oft allzuherben Ausfälle gegen seine philosophischen Zeitgenossen, besonders Hegel, hineingeraten, die man ebenso gern vermissen würde. Schopenhauer schreibt über diese zweite Auflage: »Bei der Ausführung, die sie jetzt erhalten hat, ist eine kompendiöse Theorie des gesamten Erkenntnisvermögens daraus geworden, welche, indem sie immer nur dem Satze vom Grunde nachgeht, die Sache von einer neuen und eigentümlichen Seite vorführt, ihre Ergänzung aber durch das erste Buch der Welt als Wille und Vorstellung nebst dazugehörigen Kapiteln des zweiten Bandes und durch die Kritik der Kantischen Philosophie erhält.«[1])

Aber auch an anderen Stellen finden wir wertvolle, mitunter jedoch widersprechende Bemerkungen über das gleiche Thema. »Ich hatte schon längst die Forderung aufgestellt, daß man um ein gründliches Verständnis meiner Philosophie zu erlangen, jede Zeile meiner wenigen Werke gelesen haben muß,« heißt es bei einer Gelegenheit.[2]) Und er hat recht, seine Werke sind durch stetiges Feilen und Ergänzen — eine Arbeit die er kaum jemals ruhen ließ — zu einem organischen Ganzen zusammengewachsen; alle Teile derselben haben innige Fühlung miteinander gewonnen. Mit Stolz bezeichnet sich Schopenhauer als Oligographen, er habe stets nur dann geschrieben, wenn er etwas zu sagen hatte.[3])

A. I.

a) Der Satz vom Grunde mußte als ein Fundamentalsatz aller Erkenntnis schon frühzeitig einen abstrakten Ausdruck erhalten, daher läßt sich schwer feststellen, wer zuerst eine solche abstrakte Fassung versucht hat. Schon bei Plato findet sich ein Ansatz dazu im Philebius, und Aristoteles stellt in den Analyt. post. I 2 den Satz vom Grunde gewissermaßen auf. Auch gibt er in der Metaphysik Lib. IV cap. 1 eine Einteilung der verschiedenen Arten der Gründe oder vielmehr der Prinzipien, von denen er acht Arten annimmt, ohne indessen gründlich vorzugehen. Der wichtige Unterschied zwischen Erkenntnisgrund und Ursache findet sich zwar bei Aristoteles

[1]) S. III. S. 11.
[2]) S. VI. S. 281.
[3]) S. VI. S. 282.

mehrmals angedeutet, aber nie scharf und concis ausgedrückt, als Beweis dient Schopenhauer vor allem, daß jener das Wort αἴτιον für jede Art Grund anwendet und er folgert: »Wenn man zwei verwandte Begriffe durch dasselbe Wort bezeichnet, so ist dies ein Zeichen, daß man ihren Grund nicht kennt oder doch nicht festhält.«[1])

Über Aristoteles ist die Philosophie des Mittelalters auch auf diesem Gebiete nicht hinausgekommen, auf ihn geht die scholastische Einteilung der causae in materiales, formales, efficientes, finales zurück. Die Philosophie des Altertums und Mittelalters zeigt also noch eine durchgängige Vermengung und Verwechslung des logischen Gesetzes vom Erkenntnisgrunde mit dem transzendentalen Naturgesetz der Ursache und Wirkung.

Cartesius und Spinoza bringen gleichfalls an verschiedenen Stellen ihrer Schriften causa, Ursache und ratio, Erkenntnisgrund durcheinander. Am klarsten geht dies daraus hervor, daß beide häufig »causa sive ratio« setzen und dem Leser überlassen, selbst zu suchen, welche von beiden Bezeichnungen die richtige an der betreffenden Stelle ist. Spinoza geht darin noch weiter als Cartesius. Cartesius schließt aus dem Begriff Gottes auf dessen Existenz, bei Spinoza ist Gott selbst die Welt, wird also zur causa sui. Letzterer beginnt seine Ethik: »Per causam sui intelligo id, cuius essentia involvit existentiam.« Hier liegt eine handgreifliche Verwechslung des Erkenntnisgrundes mit der Ursache vor.[2])

Leibniz hat zuerst den Satz vom Grunde als ein Hauptgesetz aller Erkenntnis und Wissenschaft ausdrücklich aufgestellt.[3]) Wolff, dessen Formulierung »Nihil est sine ratione, cur potius sit, quam non sit,« Schopenhauer sich zunächst anschließt, sondert die beiden Hauptbedingungen des Grundsatzes ausdrücklich und setzt ihren Unterschied auseinander. Er unterscheidet: 1. Principium fiendi, 2. principium essendi, 3. principium cognoscendi und stellt zu 1. noch causa impulsiva, sive ratio voluntatem determinans. Mit Recht wirft Schopenhauer Wolff vor, er habe das principium essendi zwar aufgestellt, in Wirklichkeit gehöre aber alles, was er darunter begriffen wissen wolle, zum principium fiendi. Danach ist Wolffs Dreiteilung in Wirklichkeit eine Zweiteilung:

1. principium fiendi — causa.
2. principium cognoscendi — ratio.

[1]) S. III. S. 21.
[2]) S. III. S. 27.
[3]) Vergl. Wundt, Logik. S. 586.

Es findet sich also bei ihm gegenüber der älteren Philosophie eine klar und deutlich ausgesprochene Trennung der beiden Gesetze. Gemeinsam mit seinen Vorgängern hat Wolff im Gegensatz zu Kant die dem gewöhnlichen Sprachgebrauch entnommene Unterscheidung von Verstand und Vernunft. Kant soll dieselben laut Schopenhauer[1]) durchgängig verwechselt haben und in der Tat muß man zugeben, daß Kant besonders den Begriff Vernunft in neuer und ihm eigentümlicher Weise verwendet.

Der einseitige Empirismus nimmt zu dem Kausalitätsgesetz eine andere Stellung ein. Baco hatte alle Erkenntnis auf die nach induktiver Methode fortschreitende Wissenschaft gegründet, jedoch ohne die Erfahrung selbst auf ihre Bestandteile zu prüfen. Locke stellte fest, daß alle Erfahrung in der Wahrnehmung innerer und äußerer Eindrücke beruhe, ohne aber zu erklären, wie die Wahrnehmungen des Zusammenhanges der Dinge zu stande kämen. Hume war der erste, der skeptisch an das Gesetz der Kausalität herantrat und danach fragte, warum es denn so absolut und überall gültig sein sollte. Er kam zu dem Resultat, daß die Kausalität nur empirisch wahrgenommen werden könne und nur die uns gewöhnlich gewordene Zeitfolge der Dinge und Zustände sei. Durch dieses Ergebnis bot Hume Veranlassung zu Kants Untersuchungen im Felde der spekulativen Philosophie, nach dessen eigenen Worten hat er ihn »zuerst aus dem dogmatischen Schlummer geweckt«.[2])

Soweit sind nach Schopenhauers Meinung Kants Vorgänger in der Unterscheidung des Erkenntnisgrundes und der Kausalität gekommen. Er hat sich nie die Mühe zu eingehenderen Studien auf dem Gebiete der Geschichte der Philosophie genommen,[3]) was nicht beim Lesen der Werke der Philosophen auffiel, blieb ihm daher unbemerkt. Auch legte er gar keinen Wert darauf alle seine Vorgänger zu kennen: Pereant, qui ante nos nostra dixerunt.[4]) Kuno Fischer kann ihm deshalb nicht den Vorwurf der Unvollständigkeit sparen, er hätte den Philosophen Crusius, Zeitgenossen und Gegner Wolffs, wenigstens erwähnen müssen. Dieser hatte in seinem »Entwurf notwendiger Vernunftwahrheiten« (1754) Idealgrund-ratio quod und Realgrund-ratio cur richtig unterschieden. Wundt erwähnt in seiner Logik, daß bereits Berkeley darauf gedrungen habe, daß zwischen der

---

[1]) S. I. S. 659 f. u. a.

[2]) Kant, Prolegomena. Einl. Bd. IV. S. 8.

[3]) S. II. S. 288 ff. III. S. 501 ff. — Vergl. Wundt, Logik. III. S. 285 f.

[4]) Griesebach, Handschriftl. Nachlaß. IV. S. 345. 482. — K. Fischer, Geschichte der neueren Philosophie. IX. S. 163.

äußeren rechtmäßigen Aufeinanderfolge und dem inneren Bedingtsein der Erfahrungen unterschieden werden müsse.[1])

b) An Crusius Unterscheidung knüpft Kant in seiner Habilitationsschrift an: Principiorum primorum cognitionis metaphysicae nova dilucidatio. Die Wolffsche Definition verwirft er aus dem Grunde, weil cur gleichbedeutend mit quam ob rationem ist, in die Definition eingesetzt lautet diese: Nihil est sine ratione, quam ob rationem potius sit, quam non sit.[2]) Die Hauptstelle über den Satz vom zureichenden Grunde findet sich bei Kant in der Arbeit: Über eine Entdeckung, nach der alle Kritik der reinen Vernunft entbehrlich gemacht werden soll. Kant dringt auf die Unterscheidung des logisch formalen Prinzips der Erkenntnis »ein jeder Satz muß einen Grund haben« von dem transzendentalen materialen Prinzip »ein jedes Ding muß einen Grund haben«.

Immer und immer wiederholt Schopenhauer an den verschiedenen Stellen seiner Werke, daß er Kant als seinen einzigen Lehrer anerkenne, daß er nur auf ihm fuße, daß er somit von den zeitgenössischen Philosophen unabhängig sei, daß er Kants Philosophie bei seinen Lesern voraussetze.[3]) Um Schopenhauers Ansichten kritisch würdigen zu können, ist es notwendig, Kants Lehre zu kennen. Als Hauptquellen für dessen Erkenntnistheorie dienen die beiden Ausgaben der Kritik der reinen Vernunft und die Prolegomena zur Metaphysik.

Alle unsere Erkenntnis beginnt mit der Erfahrung, aber nicht alle entspringt aus der Erfahrung. Die transzendentale Erkenntnislehre, d. h. Aufsuchung dessen, was im erkennenden Subjekt zur Beschaffung der Erkenntnis überhaupt vorhanden ist, zerfällt in zwei Teile, in die Elementarlehre und in die Methodenlehre. Die Elementarlehre zerlegt die innere Tätigkeit in ihre Elemente und betrachtet dieselben. Die Methodenlehre zeigt die Wege, auf welchen die Verbindung dieser Elemente bewerkstelligt wird. Die transzendentale Elementarlehre wird wieder in die transzendentale Ästhetik (Wahrnehmungslehre) und die transzendentale Logik (Denklehre) geschieden. Anschauungen und Begriffe machen die Elemente unserer Erkenntnis aus. Hier wird nur eine kurze Darstellung der transzendentalen Elementarlehre gegeben.

Die Sinnesaffektion durch einen Gegenstand heißt Gefühl, das Gefühl mit Bewußtsein ist Empfindung, in der Empfindung gründet

[1]) Vergl. Wundt, Logik. I. S. 588.
[2]) Wundt, Logik. I. S. 568.
[3]) S, I. S. 13 u. a.

sich die empirische, die erfahrungsmäßige Anschauung. Der Gegenstand der Anschauung heißt Erscheinung. In der Erscheinung korrespondiert mit der Empfindung die Materie d. i. die Substanz der Dinge, welche nur vom Verstande gedacht wird. Unsere sinnliche Vorstellung gibt also nicht die Beschaffenheit der Dinge an sich wieder. Erkenntnis überhaupt ist Vergleichen und Verknüpfen von Vorstellungen, kann daher niemals entstehen, wenn eine Vorstellung der andern ganz fremd ist.[1]) Die Formen, in welchen uns die Erscheinung wird, liegen im Gemüt a priori bereit. Trennt man nämlich Empfindungen der Sinne und Urteile des Verstandes von der Vorstellung eines Körpers, so bleibt nur Ausdehnung und Gestalt als der reinen Anschauung ursprünglich zugehörig übrig. Die Formen reiner sinnlicher Anschauung sind Raum und Zeit. Der Raum ist die Form der äußeren Anschauung bei der unmittelbaren Sinnesaffektion, die Zeit die Form der inneren Anschauung bei der Vorstellung der Sinnesaffektionen, dann aber die formale Bedingung aller Erscheinungen überhaupt, weil sich dieselben alle auf unmittelbare Wahrnehmungen zurückführen lassen.[2]) Der Raum ist eine notwendige Vorstellung und eben wegen dieser Notwendigkeit eine ursprüngliche Vorstellung, kein empirischer Begriff. Die Zeit ist gleichfalls eine notwendige Vorstellung, die allen Anschauungen zu Grunde liegt, daher ist sie nicht der Erfahrung entnommen, sondern ursprüngliche Vorstellung. Aus der transzendentalen Ästhetik als der Untersuchung über die Wahrnehmung mittels der Sinne im allgemeinen, ergibt sich also, daß die Anschauungsformen Raum und Zeit a priori in uns vorhanden sind.

Die transzendentale Logik sucht den Ursprung der Gesetze des Verstandes, die Prinzipien der theoretischen Vernunft, und enthält nur solche Begriffe, die nicht aus der Erfahrung abstammen d. h. Begriffe a priori. Die Entdeckung der reinen Verstandesbegriffe geschieht durch Betrachtung des Denkvermögens in seiner Tätigkeit. Unter Voraussetzung solcher Begriffe ist erst ein Objekt der Erfahrung möglich, sie liegen als Bedingungen a priori allen Erfahrungselementen zu Grunde. Die transzendentale Analytik findet also bei Untersuchung des Erkenntnisvermögens des Menschen Begriffe und Gesetze, welche nicht aus der Erfahrung gewonnen worden sind, weil dieselben den Charakter des Allgemeinen und Notwendigen an sich tragen. Solche reinen Begriffe, die nur dem Verstande zugehören,

[1]) Kant, Kr. d. r. V. S. 97.
[2]) Kant, Kr. d. r. V. S. 72.

sind die Stammbegriffe (Kategorien) von denen Kant zwölf unterscheidet. Eine von diesen ist die Kausalität. Die Kausalität ist für Kant weiter nichts, als nur die Regel, welche eine notwendige Verbindung unter unseren Vorstellungen herstellt, ihnen dadurch die Beziehnng auf einen Gegenstand und deshalb objektive Realität erteilt. Alle Begriffe, die einer sinnlichen Wahrnehmung entsprechen, treten so in das Bewußtsein ein, daß sie mit diesen Stammbegriffen notwendig in Verbindung gedacht werden.

Die allgemeinen Grundsätze also, nach welchen alle Anschauungen verknüpft werden, sind a priori vorhanden und entstehen durch Anwendung jener Kategorien auf die Erscheinungen vermöge des Zeitschemas.

Solche Begriffe und Grundsätze gestatten nur empirischen Gebrauch, da nie Dinge an sich, sondern nur Phainomena gegeben sind. Deshalb darf man auch die Begriffe a priori nicht über die Erscheinungswelt hinaus anwenden. Insofern als die Kategorien verbunden mit den Formen der reinen Anschauung, mit Raum und Zeit die Norm bilden, nach welcher die Verschmelzung der Anschauungen mit den Begriffen zur Erzeugung der Erkenntnis vor sich geht, sind sie die subjektiven Bedingungen des Denkens überhaupt. Kant betont nachdrücklich, er wolle nicht untersuchen, wie Erfahrung entstehe, sondern woraus sie bestehe, nicht den Einzelinhalt der Erfahrung, sondern ihr Gesetz, die Form, untersuche er, er wolle die Prinzipien der Synthesis a priori in ihrem ganzen Umfange einsehen.[1]

(Forts. folgt)

Das religiöse Gefühl und seine Entwicklung unter dem Einflusse erziehenden Unterrichts

Von

Professor Dr. **Jos. Perkmann,** Wien

(Fortsetzung)

Qualität der Gefühle. Wohl sind unter den religiösen Gefühlen die Lustgefühle zahlreicher, aber es fehlen auch Unlustgefühle keineswegs. Lustgefühle liegen im Vertrauen zu Gott oder überirdischen Wesen überhaupt,[2] in der Hoffnung auf himmlische Gaben,

---

[1] Kant, Kr. d. r. V. S. 44.

[2] So schafft religiöser Glaube nicht bloß Lebensfrieden, sondern auch Lebenskraft und -Mut, wie es Gottfried Keller (Der grüne Heinrich I, 351) kurz zeichnet: »Mein Vater besuchte an allen Festtagen die Kirche, denn alle hohen

in der Erinnerung an Wohltaten, die sie bereits erwiesen, in der Bewunderung ihrer Erhabenheit,[1] endlich im Bewußtsein einer Billigung von ihrer Seite, einer Verwandtschaft mit ihnen. — Wo dagegen ihre schrankenlose Übermacht den Gläubigen mit Schauer erfüllt oder das Bewußtsein der eigenen Unvollkommenheit gegenüber ihrer Vollkommenheit ihn niederdrückt, wo Reue über bestimmte Vergehungen oder über das ganze Leben hervorbricht,[2] — sind die religiösen Gefühle eben Unlustgefühle. Als ein gemischtes Gefühl kann man die Ehrfurcht betrachten, insofern als in ihr die Anerkennung des Vorranges der Überirdischen mit dem Gefühle des Zurückstehens der eigenen Person verschmilzt.

Der Rhythmus der Gefühlsvorgänge tritt in beiden Arten auf, steigend und sinkend. Das Bewußtsein der Sünde erzeugt Erregung,[3] die Bewunderung der Werke Gottes freudigen Schrecken.[4] Die Erinnerung an Gottes Erbarmen dagegen bringt Beruhigung,[5] ebenso das Vertrauen auf Gott,[6] desgleichen das Gelöbnis der Treue gegen Gott.[7]

Die Ausgleichung der Gefühlsvorgänge erfolgt ebenfalls in den beiden bekannten Arten: als Spannung bei der Sehnsucht nach Gottes Gegenwart — Beispiel Klopstock, »Die Genesung«, Wilhelm Meisters Lehrjahre a. a. O. — und als Lösung beim Bewußtsein, daß Gott nahe — Beispiele in den lyrischen Dichtungen der A. v. Droste-Hülshoff.

Die Intensität der religiösen Gefühle weist alle Grade auf von der leisesten Regung bis zum überwältigenden Schauer — Beispiel Klopstock, »Die Frühlingsfeier,« »Der Erbarmer,« »Dem Allgegen-

---

Feste erfüllten ihn mit heitrer Freude und tapferm Mute, indem er den großen und guten Geist, welchen er in aller Welt und Natur sich erfüllen sah, alsdann besonders fühlte und vermehrte.«

[1]) Beispiele: Hymne an den Nil (Maspero, Histoire anc. des peuples de 'Orient class. 1,40 sqq.), an Amon-Râ (ebenda 2,80 sqq); an den Mondgott (bei Delitzsch, Gesch. v. Babyl. u. Assyr. S. 36); Hymnen an Indra, Agni, Varuna bei Max Müller, Essays 1, S. 27, 31, 39. — Spätägyptische Hymnen bei H. Brugsch, Thesaurus inscriptionum aegyptiacarum S. 654. — Psalmen. — Augustin, Konfess. I, 20.

[2]) Ein Ausdruck derselben sind die babylonischen und hebräischen »Bußpsalmen« und die altdeutschen »Sündenklagen«.

[3]) Beispiele: Hiob c. 9; Jerem. 3. — Klopstock, »Das Anschauen Gottes«.

[4]) L. Klopstock, »Der Selige«.

[5]) B. Hiob 33; Jerem. 3, 32 und 57.

[6]) Matth. 8, 8. — Klopstock, »An Gott« Str. 8; Goethe, Wilhelm Meisters Lehrjahre VI. Ende. — P. F. Weddingen, Geistliche Oden und Lieder (Reclam, 4. Aufl.) S. 35.

[7]) Weddingen, ebenda S. 32.

wärtigen; — von der Bewunderung durch Staunen bis zum Entzücken. — Beispiele: Goethe, »Mailied,« »Ganymed«.

In Hinsicht auf den Sprachgebrauch sei hier erwähnt, daß das Wort »Andacht« in zweifacher Bedeutung vorkommt; es bezeichnet einerseits das Wesen des religiösen Gefühls überhaupt, das Ergriffensein von Überweltlichem und die Hingabe an dieses, — andrerseits aber bezeichnet es auch einen höheren Grad des religiösen Gefühls.[1])

Besteht das religiöse Fühlen wesentlich in geistiger Sammlung, Ergebung und Erhebung, so leuchtet ein, daß alles, was diesen entgegen ist, auch die Intensität der religiösen Gefühle mindert oder diese selbst ganz verdrängt. Dahin gehören zunächst rauschende und häufige Lustbarkeiten: wo etwa aus dem Übermaße derselben schließlich Überdruß und Weltscheu entstehen, da liegt im günstigen Falle erst ein negativer Bestandteil religiösen Fühlens vor. In ähnlicher Weise zerstreuend wie Vergnügungen wirken auch Reisen, sofern diese keine Gefahren nahebringen oder sonst ergreifende Eindrücke bieten.[2]) Auch großes Selbstgefühl wirkt dem religiösen Gefühle entgegen, da ja dieses letztere Ehrfurcht und Ergebenheit in sich schließt. Ferner wirken sinnliche Gefühle und Zorn hemmend auf die religiösen ein, denn Sinnlichkeit widerstreitet der Erhebung, Zorn hinwieder der Ergebung.[3]) — Endlich schwindet das religiöse Gefühl, wo es an bestimmte Vorstellungen, Urteile oder Gefühle gebunden war, sobald diese fremd oder aufgegeben werden, z. B. die Anerkennung des Wunders und die Hingabe an Geheimnisvolles. Doch dies führt bereits zur Erörterung der

Ursachen und Elemente des religiösen Gefühls. Wenn wir an dieser Stelle die Vorbedingungen und Bestandteile religiöser Gefühle zu überblicken versuchen, so ist damit nicht gemeint, daß die hier angeführten in jedem religiösen Gefühle vorkommen, sondern es wird lediglich festgestellt, daß sie in religiösen Gefühlen überhaupt vorkommen. Ebensowenig ist die Reihenfolge, in der sie hier aufgezählt werden, von Bedeutung; die Hauptformen ihrer Verbindung und die häufigsten Arten der Aufeinanderfolge werden sich aus dem Ganzen ergeben. — Vorstellungen, aus Wahrnehmung oder Erinnerung

[1]) Mystiker hinwieder und diesen Nahestehende wie Franz von Sales (Traité de l'amour de Dieu, lib. VI.) nennen aber Andacht (méditation) den ersten Grad, den nächst höheren das Versunkensein (contemplation), der dritte ist die Ekstase.

[2]) Wie sie Goethe erfuhr auf seinen Schweizerreisen und insbesondere auf der Harzreise.

[3]) Nicht ausgeschlossen ist die »zornige Aufwallung des sittlich emporten Gemütes«, die sich bei Christus findet, dessen Lebensnerv die Liebe, also ein Affekt.

oder Phantasie entstanden —, Urteile, Willensregungen und Gefühle selber können als Ursachen oder als Bestandteile religiöser Gefühle vorkommen; bei einer genauern Scheidung wird man indessen nur Gefühle selber als Bestandteile von Gefühlen gelten lassen, die übrigen genannten psychischen Erscheinungen aber als Ursachen oder Bedingungen derselben bezeichnen.

In dem religiös entwickelten Menschen finden wir Vorstellungen von übermenschlichen Wesen, von denen alles Werden und Vergehen abhängig gedacht wird, verbunden mit dem Urteile, daß der Mensch durch ein bestimmtes Tun oder Lassen einen Einfluß auf deren Wirken ausübe. Solche Vorstellungen und Urteile begleitet der Wille, mit den oder dem Herrn dieser Kräfte in gutem Einvernehmen zu sein, das man, solange noch der ethische Sinn nicht völlig erwacht ist, durch äußere Gaben (Opfer, Verehrung), bei höherer sittlicher Bildung aber durch innere Übereinstimmung[1]) mit dem nun nicht mehr bloß als mächtig, sondern auch als vollkommen oder heilig gedachten Wesen herzustellen sucht. Damit sind Furcht und Hoffnung edlerer Art wachgerufen und die Sehnsucht nach einem vollkommneren Dasein, nach engerer Verbindung mit dem Überirdischen, Ewigen, Begehrungslosen. Ein solches Verlangen haben alle Mystiker empfunden und nicht selten in »pantheistischer« Weise ausgesprochen; unvergleichlich schildert es Goethe in »Eins und Alles«. Diese Gefühle können durch Sinneseindrücke angeregt sein, wie Faust spricht:

Doch ist es jedem eingegeben,
Daß sein Gefühl hinauf und vorwärts dringt,
Wenn über uns, im blauen Raum verloren,
Ihr schmetternd Lied die Lerche singt,
Wenn über schroffen Fichtenhöhen
Der Adler ausgebreitet schwebt
Und über Flächen, über Seen
Der Kranich nach der Heimat strebt; —

bald erscheinen sie ohne solche Anregung, wie ein Quell aus verborgenen Tiefen; so schildert es der Dichter in den »Geheimnissen«:

In unsres Busens Reine wogt ein Streben,
Sich einem Höhern, Reinern, Unbekannten
Aus Dankbarkeit freiwillig hinzugeben.

Endlich dringt religiöses Gefühl als Ergebung bei bitterm Leide durch, so sahen wir es oben in der Stelle aus den Bekenntnissen einer schönen Seele.

Die Erörterung der Bestandteile religiöser Gefühle und ihrer

[1]) Jerem. c. 7.

verschiedenen Arten gibt die Grundlage für eine Unterscheidung bestimmter

Stufen des religiösen Gefühls. Wo dieses nur als Furcht vor Geheimnisvollem, Übermächtigem sich zeigt, wo selbstsüchtiges Begehren bei weitem vorherrscht, wo Haß noch häufig eine Stätte findet — da haben wir tiefe Stufen oder auch Entartung vor uns. Wo das religiöse Gefühl dagegen in Übereinstimmung mit entwickeltem Denken nnd geläutertem Wollen auftritt, sehen wir es in vollkommener Form dem Lebensschiffe Tiefgang und Kraft zum Vorwärtsstreben verleihen. Dazwischen liegen zahlreiche Stufen; denn je nach seinem Charakter, nach seiner intellektuellen und ethischen Bildung nimmt der einzelne wie ein ganzes Volk aus der überkommenen religiösen Anschauung und -Lebensrichtung Einzelnes heraus, pflegt dieses vorzugsweise, läßt anderes darüber unbeachtet oder absichtlich verkümmern. Derart entstanden und entstehen neben vervollkommneten auch unvollkommene und entartete Formen des religiösen Gefühls, über welche Kultur- und Sittengeschichte wie Völkerkunde und Religionsgeschichte Aufschluß geben.

B. Das religiöse Gefühl des Ringenden nnd Forschenden. Schon oben wurden Momente angeführt, welche die Intensität des religiösen Gefühls mindern, ja, wo sie in besonders hohem Grade auftreten, sich häufig wiederholen oder andauern, auch dahin führen können, dieses ganz zu ersticken. Alles, was als Verbedingung oder Bestandteil des Gefühles bezeichnet wurde, kann Angriffspunkt für solche Gegenwirkung werden und wir können demnach die drei Fälle auseinanderhalten:

a) die Gegenströmung gegen das religiöse Fühlen geht vom Denken aus,

b) die Gegenströmung geht vom Fühlen selber aus,

c) der Widerstreit regt sich zugleich im Denken und Fühlen.

(Fortsetz. folgt.)

Ein Erziehungsfehler

Studie von **Michael Sawka**

(Schluß)

Dazu kommt noch ein wichtiges Moment, das bereits flüchtig berührt wurde: das gesundheitliche. Professor HENNING schreibt in seinem Buche »Lerne gesundheitsgemäß sprechen«: Darauf, daß die Sprechkunst auch eine gesundheitbefördernde Bedeutung hat, daß ihre Pflege um dieses Momentes willen eigentlich für jedermann un-

entbehrlich ist, darauf sind weite Kreise literarisch bis jetzt viel zu wenig aufmerksam gemacht worden. Viele Anhänger der Sprechkunst in ärztlichen Kreisen erheben auch Klage über Mißhandlung der Sprechstimme bei den meisten Menschen schon von der ersten Kindheit an, durch die Schulzeit, ja durch das ganze Leben hindurch. Hinsichtlich der gesundheitbefördernden Bedeutung der Sprechkunst kommen wohl alle Autoren zu dem Schlusse: ihre Pflege ist schon in der eigentlichen Ausbildungszeit des Menschen, zumal dann vorzunehmen, wenn späterhin im Berufsleben ein reichliches und lautes Sprechen notwendig ist. Sie ist ein Hilfsmittel, das die Gesundheit der Halsorgane befördert; denn durch kunstvolles Sprechen werden viele Halserkrankungen vermieden oder zum mindesten weniger schädlich gemacht.

Hier wollen wir der interessanten Versuche erwähnen, die die Med. Dr. Flattau und Dr. Gutzmann unternahmen und in der 75. Versammlung Deutscher Naturforscher in Kassel 1903 zum Vortrage brachten. Die methodische Pädagogik im Gesange und in der künstlerischen Sprechform hat sich bisher meist empirisch und auf atemtechnischen Vorschriften aufgebaut. In den Anschauungen über die Artikulation und Phonation herrscht aber vielfach Verwirrung. Es wurde deshalb der Versuch gemacht, auf dem Wege der gewissenhaftesten Beobachtung die Existenz und die Bedeutung der hier in Betracht kommenden zahlreichen physiologischen Möglichkeiten zu studieren. Zu diesem Zwecke haben die genannten Ärzte an einer Reihe von geeigneten Personen, zum Teil an Sängern von Beruf, die Bewegungen des Kehlkopfes, der Zunge, des Unterkiefers und der Lippen mit feinen Registrierapparaten aufgenommen. Es ist ihnen gelungen, diese Bewegungen in ihren gegenseitigen Beziehungen bei der Vokalisation und bei den Tonfolgen aufzuzeichnen und zu einer übersichtlichen Darstellung zu bringen. Auf einige Hauptgesichtspunkte sei hier hingewiesen. Es ergaben sich sowohl bei den Vorversuchen über die Bildung eines Tones auf verschiedene Vokale wie bei den gesungenen Skalen durch eine und durch zwei Oktaven zwei vollkommen geschiedene Bewegungstypen. Der eine Typus zeigte im Kehlkopf, in den Kiefer- und in den Lippenbewegungen stark ausgesprochene, differente Vokalstellungen, dabei schwache zum Teil ganz minimale Mundbodenbewegungen und im ganzen geringe Lippenbewegungen. Von u und o abgesehen, ist die Lippenaktion fast null, in den Tongängen ebenfalls starke und zwar stets in der Skalenfolge gleichsinnige Kehlkopfbewegungen. Der Kehlkopf befindet sich bei der gesamten Phonation stets über der Indifferenzlage.

Im Gegensatze dazu steht der zweite, den Berufssängern angehörige Bewegungstypus. Er enthält ganz geringe, den Tonfolgen nicht gleichsinnige Kehlkopfbewegnngen, und zwar bald geringe Steigungen, bald Senkungen, Verschwinden der Vokaldifferenzen und stets deutliches Hinneigen zur Indifferenzlage, dabei starke, davon unabhängige Zungenaktien, wobei noch — mitunter dann hier ausschließlich — Vokaldifferenzen nachweisbar sind; ganz geringe Kieferöffnung, ohne Vokaldifferenzen — ausgenommen den Schluß der Atemphase bei Tongängen und die Höhe bei dem Schluß der zweiten Oktave, wo stärkere kontinuierliche Senkungen vorkommen. Regelmäßig sehr starke, manchmal überraschend große Lippenstülpung ohne Vokaldifferenzen.

Danach läßt sich ein doppelt wirkender, besonderer Mechanismns beim Kunstgesange nachweisen. Es ist einerseits eine nach außen fortschreitende Arbeitsbelastung von Teilen des Ansatzrohres, wesentlich der Zungen- und der Lippenmuskulatur, zu Gunsten des Kehlkopfes, der geringere Arbeit zu leisten hat, andrerseits das Bestreben, aus den typischen natürlichen Vokalstellungen heraus zu einer Einheitsstellung der übrigen Teile zu gelangen, während die kompensative Leistung nur noch durch die Mundbodenbewegung gegeben ist. Der Gesang fordert also kompensatorische Vokalstellungen, und der dabei wirkende gesamte Mechanismus des Phonations- und des Artikulationsbezirkes schafft unter Entlastung des Kehlkopfes selbst und vermittelst der kompensativen Tätigkeit peripherer Teile bessere Bedingungen für die einheitliche Richtung und Konzentration der Schallwellen.

Also beim Kunstgesang, bei ausgebildeten Sängern (im Gegensatz zu »Natursängern«) und bei künstlerischer Sprechform, d. h. der Angewöhnung an das richtige Sprechen (und nicht »wie einem der Schnabel gewachsen ist«), tritt eine Arbeitsbelastung der Znnge und der Lippen zu Gunsten des Kehlkopfes, der dann geringere Arbeit zu leisten hat. Damit ist die gesundheitbefördernde Bedeutung des richtigen Sprechens ärztlicherseits zur Genüge dargetan. Und wie wenig bisher dieser Bedeutung auch in ärztlichen Kreisen Beachtung geschenkt wurde, erhellt aus folgenden Zeilen:

Zur Nachbehandlung des Kaiser Wilhelm II. nach der Kehlkopfoperation ist Dr. Spiess berufen worden, unter dessen Leitung der Kaiser Stimmübungen vornahm. Welcher Art diese Stimmübungen waren, ist in weiteren Kreisen nicht bekannt geworden. Wahrscheinlich waren sie jenen ähnlich, über welche Dr. Spiess vor zwei Jahren eine Abhandlung in dem Archiv für Laryngologie und Rhinologie veröffentlicht hat. »Über den Einfluß einer richtigen

Stimmbildung auf die Gesundheit des Halses« betitelt sich dieser Aufsatz, in dem Dr. Spiess u. a. schreibt:

»Als ich vor einigen Jahren die Visitenkarte eines Herrn las, welcher sich »Gesanglehrer und Lehrer im Gesundsingen kranker Kehlen« nannte, da konnte ich mich eines überlegenen Lächelns nicht enthalten. Ich hielt es einfach für Humbug und überhaupt nicht der Mühe wert, mich näher danach zu erkundigen. Dazu kommt noch, daß der Betreffende nicht Arzt war und eine exakte wissenschaftliche, auf Erfahrung beruhende laryngoskopische Diagnose überhaupt nicht stellen konnte.... Nun muß ich doch gestehen, daß etwas Wahres darin liegt. Jahrelange Beobachtungen und eine gewisse dazu notwendige Liebhaberei, mich mit erkrankten Singstimmen zu befassen, haben mich so weit gebracht, daß ich jetzt getrost sagen kann: Es gibt Stimmstörungen verschiedener Art, die durch Stimmübungen nicht nur nicht geschädigt, sondern direkt geheilt werden. Ich dehne sogar diesen Begriff noch weiter aus: eine ganze Reihe von Erkrankungen, nicht nur der Stimmlippen, welche dem Laien durch Heiserkeit auffallen, sondern überhaupt der oberen Luftwege, lassen sich durch Sing- und Stimmübungen heilen, lassen sich durch anhaltende Beachtung dieser Stimmregeln überhaupt vermeiden.«

Nach Erörterung der physiologischen Verhältnisse des Kehlkopfes bei der richtigen und unrichtigen Tonbildung fährt Dr. Spiess fort: »Es war mein Bestreben, eine Methode so einfach wie möglich zusammenzustellen, die die Patienten in zwei bis drei Sitzungen erlernen, so daß sie dieselbe nachher für sich allein weiter üben können. Ich ging dabei von den klingenden Konsonanten aus....« (folgt die ausführliche Beschreibung seiner Heilmethode).

Und Professor Hennig schreibt in den Schlußbemerkungen seines bereits zitierten Buches folgendes: »Wer als Berufsredner (Geistlicher, Lehrer, Lehrerin, Offizier) zuvor darüber hat klagen müssen, daß ihn das berufliche, laute Sprechen angreife, wer infolge eines fehlerhaften Gebrauchs seiner Sprechwerkzeuge vielleicht sogar in bestimmter Weise schon halsleidend geworden ist, also an entzündlichen Zuständen, an Druck in der Halsgegend oder im Kehlkopf leidet, wird sich durch diese Übnngen gesund sprechen können. Und er erreicht dieses Ziel, sobald er infolge systematischen Betriebes jener Anordnung an sich beobachtet, daß sein Sprechatem- und Tonstrom, der früher nach dem Rachen zurückprallte oder vielleicht sogar auf dem Kehlkopf lastete, nunmehr ganz im Vordermunde anschlägt und zugleich kräftig in den nach vorwärts und nach oben hin gelegenen Teilen der Kehlkopfhöhle arbeitet oder beim Gebrauch der vollen

Bruststimme eine kräftige Resonanz im Brustraume zur Folge hat. Ein in dieser Weise geschulter Redner wird nicht mehr Druck in der Halsgegend empfinden. Damit hört die schnelle Ermüdung der Halsorgane und ihre Neigung zu entzündlichen Zuständen infolge anhaltenden Sprechens auf.«

Die in dem Buche enthaltenen Übungen verfolgen einen eminent praktischen Zweck; »sie sind zum sofortigen Gebrauch für jedermann besonders für den, der sich gesund sprechen muß, bestimmt«. Und wie viele Stimmkranke, die sich auf Rat ausgezeichneter Laryngologen von Professor Hermann behandeln ließen, wurden von diesem geheilt und zwar solche, die seit Jahrzehnten keinen reinen Laut bilden konnten! Wer sich dafür interessiert, kann dies in seinem Buche: »Die Technik des Sprechens«, nachlesen.

Wir wollen noch mit einigen Worten die Ausführungen des Professors Weissenfels in seinem eingangs erwähnten Aufsatz: »Die Beredsamkeit und die Schule« streifen. Der Autor sagt, daß für die Schule jedenfalls nur jene höchste Form der Beredsamkeit zu brauchen wäre, welche die eigentliche Beredsamkeit in sich überwunden hätte. Die Wärme und Erregung, die von der Beredsamkeit ausgeht, sei von einer »fragwürdigen Natur«; er sieht in der Beredsamkeit nur die »Tochter der Sophistik« und meint, »die Schule würde auf einen gefährlichen, ja falschen Weg geraten, wenn sie sich zur Beredsamkeit zu bilden zum Ziel setzte«. Professor Weissenfels zählt dann eine größere Anzahl von natürlichen Anlagen und Eigenschaften auf, die vorhanden sein müssen und »welche die Schule weder geben, noch auch nur, wo sie vorhanden sind, beim Massenunterricht pflegen kann«.

Abgesehen davon, daß manche der ins Treffen geführter Eigenschaften höchst nebensächlicher Natur sind (z. B. mit den Augen flehen, schmeicheln, drohen, blitzen), so ist das Fehlen derselben kein Hindernis, daß sich ein Schüler zu einem guten Redner ausbildet. Wir wollen kein deklamationssüchtiges »Virtuosentum« züchten, vor dem Professor Weissenfels selbst warnt, sondern der Jugend ein gewisses Maß der Beherrschung der Rede für das praktische Leben einimpfen. Jeder erwirbt sich in kürzerer oder längerer Zeit bei sorgfältiger Übung im richtigen Sprechen und in freier Rede alle nötigen Eigenschaften — auch wenn er keine einzige besitzen sollte; sie kommen förmlich von selbst. Der Schüler fühlt, wie er mit jeder Übung erstarkt. Als naheliegendes Beispiel wollen wir den von Professor Weissenfels in seinem Aufsatz gleich einige Zeilen tiefer als größten Redner Griechenlands zitierten Demosthenes anführen.

Diesem fehlten alle Hauptbedingungen zu einem guten Redner, denn er hatte eine schwache Stimme und undeutliche Aussprache und litt an kurzem Atem — und dennoch!

Der »rabulistischen Disputierwut« und den mannigfachen Auswüchsen, die die alte Schulrhetorik mit sich brachte, wird kein vernünftiger Mensch das Wort reden und ebensowenig dem »glänzenden Virtuosentum« der Beredsamkeit nachjagen. Die Natürlichkeit der Rede, das gesundheitsgemäße Sprechen, das ist das Ziel, nach dem wir steuern, und dieses kommt dem Ideal der echt menschlichen Ausgestaltung der Rede, die Professor Weissenfels von der Schule, die ihre Zöglinge bilden soll, verlangt, doch nahe. Weiter meint Professor Weissenfels, die Hindernisse, die sich der Entfaltung der Beredsamkeit entgegenstellen, besprechend: »Auch das bedenke man, daß gewisse Eigenschaften, die in deutschen Landen wenigstens nicht die Ausnahme, sondern die Regel sind, und die weder ausgerottet werden können, noch sollen, für die Pflege der Beredsamkeit in unseren Schulen stets ein Hindernis sein würden. Der Deutsche liebt es, lange zu wählen und sich die Sache, ehe er sie angreift, von mehreren Seiten zu betrachten. Ferner läßt ihn die gleichmäßige Mitteltemperatur seines Empfindens für die Beredsamkeit wenig geeignet erscheinen.«

Das heißt doch, zu den wirklichen, tatsächlich bestehenden Hindernissen künstlich neue konstruieren. Professor Hennig schreibt im Kapitel: »Zur Einführung in das Wesen der Sprechkunst« folgende beherzigenswerte Worte: Die Pflanzstätten, auf denen praktische Phonetik, die Sprechwissenschaft, die die Grundlage der Sprechkunst bildet, sind vor allem die Universitäten und die Seminare: jene um Berufsredner zu liefern, die auch in ihren Sprechorganen den Anstrengungen ihres späteren Berufes gewachsen sein werden, diese aber desselben Zieles wegen und um die Sprechkunst, den unverfälschten Gebrauch unserer herrlichen deutschen Muttersprache in den breiten Massen des Volkes allmählich heimisch zu machen. Wahrlich, dazu wär's an der Zeit, wo heutzutage die meisten Deutschen von dem Wohlklange der eigenen Sprache keine Ahnung haben. Sache der Universitätsbehörden wäre es, geeignete Lehrer zu schaffen und neben dem überreichen Sprachstudium auch dem Sprechstudium eine Stätte zu gönnen. Die Mißhandlung unserer Sprache würde alsdann allmählich von den Kanzeln herab, von den Kathedern der Universitäten und Schulen, sowie in den Gerichtssälen und Parlamenten aufhören. — Die Sprechkunst wenigstens in ihren Grundzügen zu erlernen, ist keine besonders langwierige Arbeit. Jeder, der mit

Energie an die Sache herangeht, wird sie nach höchstens einem halben Jahre bei täglich einer halben Stunde Übungszeit im großen und ganzen bewältigt haben; jedoch kann man nicht erwarten, daß sich auch dann schon der Klang der Vokale und der tönenden Konsonanten zur vollen Mächtigkeit erhoben haben wird. (Dazu bedarf es längerer Zeit.) Eines aber kann vor allem in solcher Ausbildnngszeit gewonnen werden, und dies ist sehr wichtig: eine scharfe Selbstbeobachtung des eigenen Sprechens. Die Hauptursache, daß die meisten Deutschen für den Voll- und Wohlklang ihrer Muttersprache kein rechtes Verständnis haben, daß sie gar nicht merken, wie häßlich sie sprechen, liegt darin, daß sie ihr Ohr für die Erkenntnis eines schönen Sprechens nicht geschult haben. Beim Hören mit »offenen Ohren« ist die Schwierigkeit der Sprechkunst schon erheblich überwunden. Weil aber dieses Hören nur durch ausgezeichnetes »Vorsprechen« erworben werden kann, so ist es auch um dieses Grundes Willen notwendig, daß ein vorzüglich geschultes Lehrpersonal für die Sprechkunst vorhanden ist.

Den Schlußzeilen des Weissenfelsschen Aufsatzes können wir nur aus vollstem Herzen beistimmen: »Gleichwohl muß die Schule es als die unabweisbarste, alles andere an Wichtigkeit überragende Schulübnng betrachten, das Gelernte oder in der dunklen Tiefe des Innern Geahnte von ihren Zöglingen täglich, ja stündlich, schreibend wie sprechend, in einer verständlichen nnd anhörbaren Weise zutage fördern zu lassen. Nur so kann das Erworbene verdaut und zum Besitz gemacht werden. Wo jene Fähigkeit des Gestaltens nicht zugleich geübt wird, lastet das Gelernte schwer auf dem Geist und bringt schließlich einen Zustand stumpfer und verdrießlicher Dummheit hervor. Es ist besser, etwas weniger zu lernen, als über dem unablässigen Lernen jenen vor allen anderen dem Menschen eigentümlichen Trieb, sprechend des Empfundenen und Gedachten Herr zu werden, in sich ersterben zu lassen. Man hat oft über die formale Bildung gespottet. Über diese formale Bildung kann aber nur spotten, wer über den Prozeß des Denkens ganz naive und falsche Vorstellungen hat. Nicht dem fertigen Gedanken wird das Gewand einer gefälligen Rede übergeworfen, sondern durch das Suchen nach der angemessensten Form wird der Gedanke am sichersten dem Zustand seiner Reife näher gebracht. Sorgen wir also dafür, daß unsere Schulen nicht bloß Lerninstitute sind, wo vielerlei in den Kopf gegossen wird, sondern Stätten, wo unablässig Geistiges nach dem ewigen Gesetze der menschlichen Natur mit Hilfe der Rede zu seiner

Erfüllung gebracht und zugleich der Zögling im Gebrauch jener Kraft, welche die Stärke des Menschen ausmacht, emsig geübt wird. Einer solchen Pflege der Beredsamkeit das Wort reden, heißt nicht zur alten Schulrhetorik zurückkehren. Dergleichen Mahnungen aber sind zeitgemäß, denn in unserer reichgewordenen Zeit haben wir Neigung, uns die Mühen der sicheren Besitzergreifung als zu umständlich sparen zu wollen.«

Zu den Hindernissen eines glücklichen Gedeihens der Beredsamkeit wird nicht mit Unrecht der Mangel an eigenen Universitäts-Lehrstühlen für diesen Unterrichtszweig, welche die freie Rede zum Gegenstande ihrer Vorlesungen machen sollten, gerechnet — klagte ein namhafter Lehrer in den Fünfzigerjahren des neunzehnten Jahrhunderts. Wir sind nun im zwanzigsten, aber die Verhältnisse haben sich nicht gebessert, sie sind dieselben geblieben; und dabei finden viel nichtigere Dinge als es die ideale Beredsamkeit ist, warme Förderer.

Ein zweiter Mark Aurel täte uns not; er würde sich ein dankbares Gedächtnis bei Zeitgenossen und Nachwelt sichern!

Leipzig, im Februar 1904.

Unser höheres Schulwesen in seinen Beziehungen zum Haus

Von

Anton Kräuter in Frankfurt a/M.

(Schluß.)

Es wäre völlig falsch aus dem Vorhergesagten nun schließen zu wollen, daß die Jugend nicht in religiösem Sinne erzogen werden solle, damit würde den klerikalen Katholiken wie den orthodoxen Protestanten, die fortgesetzt gegen unsere Simultanschule anstürmen, nur Wasser auf die Mühle geliefert. Nein im Gegenteil, das Hohe, was die christliche Religion oder den Glauben an einen allmächtigen Schöpfer und Weltgeist zu einer unüberwindlichen Macht gestaltet, es soll vielmehr den ganzen Unterricht durchdringen. Geschichte, Erdkunde, Physik und die Naturkunde überhaupt, sie alle weisen uns auf das Walten Seiner unerforschlichen Kraft, die nach ewigen Gesetzen werden und vergehen und wieder auferstehen läßt! —

Aber die Nutzanwendung muß überall aus dem Unterrichte gezogen werden, die Moral sei der Leitfaden und

»Eure Rede sei »Ja, Ja, Nein, Nein und was darüber ist, das ist vom Übel,«

dies gewaltige Wort sei auch in der Schule fortwährende Hilfe zur Heranbildung des Charakters, denn nicht nur die Eltern und die Lehrer kämpfen schon bei dem Kinde gegen die Lüge, sondern unser ganzes Leben ist ein fortwährender Kampf gegen Lügen aller Art und um so notwendiger ist es dem Kinde die Wahrheitsliebe beizubringen und es zu stärken für das inhaltsvolle Ja, Ja oder Nein, Nein.«

Ist es bei dem Kinde in der Hauptsache die Furcht vor Strafe, die dasselbe zum Lügen treibt, so zwingt diese Erkenntnis gerade wiederum die Eltern und die Lehrer hinsichtlich der Bestrafung mit der größten Vorsicht vorzugehen, denn schließlich führt die Furcht vor Strafe sogar ein Kind zum Selbstmord, wie wir es in den letzten Jahren leider in vermehrten Fällen erleben mußten! Hier hat die »wahre Erziehung« einzusetzen und hier müßte auch der Lehrer voll und sicher zu urteilen im stande sein, ob ein Mangel in den Leistungen lediglich der Ausfluß bösen Willens und Leichtsinns ist, oder ob das Maß der Anforderung nicht »über die Kraft« des Kindes ging oder ob vielleicht physische Störungen durch Blutarmut, Parasiten oder dergl. vorliegen. Wo aber ist der Lehrer, der heutigen Tages bei Klassen mit 40 und mehr Kindern in der Lage wäre, sich auch noch nebenbei mit solchen Dingen zu beschäftigen, wenn ihm ausgerechnet in jeder Unterrichtsstunde für jedes Kind nur je eine Minute zur Verfügung stünde, wenn er rein schematisch jedem einzelnen sein Recht geben wollte!

Und trotzdem sollte und muß es allmählich in unserer Unterrichts-Verwaltung tagen über den Punkt der da heißt »Erziehung«, nicht wissenschaftlicher Drill! Der ganze Unterricht muß erfüllt sein von dem Gedanken: Du sollst Deinen Nächsten lieben als Dich selbst, und das Dichterwort, das heute in gar mancher unserer mit soviel Aufwand erbauten Schulpaläste die Wände schmückt »Edel sei der Mensch, hilfreich und gut«, es muß den ganzen Unterricht durchtränken.

Wenn der Geschichts-Unterricht eine so hervorragende historische Erscheinung wie Friedrich den Großen behandelt, so seien es nicht nur seine Taten auf dem Schlachtfelde, die hier gewissermaßen anlehnend an die Wirksamkeit des Großen Kurfürsten den Grundstein zu dem heutigen geeinten Deutschland legten, sondern es seien auch seine Friedenstaten, sein Anteil an Kunst und Literatur, namentlich

aber sein unvergängliches Wort: In meinem Lande soll jeder nach seiner Façon selig werden«, die der Jugend in der hellsten Beleuchtung vor Augen geführt werden.

Wahrhaftigkeit und Duldsamkeit sind die Eckpfeiler eines reinen Charakters und zu einem solchen die heranwachsende Generation zu erziehen, das ist die gemeinsame Aufgabe von Schule und Haus. Auch bei der sogenannten abgeschlossenen Bildung, wie solche heute unsere verschiedenen Lehranstalten in verschiedener Abstufung bietet, bleibt hinsichtlich des Lernens und Lehrens doch dem Leben die Hauptaufgabe gestellt und

»es irrt der Mensch, so lang er strebt«,

er wird also nie ausgelernt haben und darum wenigstens muß eine Seite seines Wesens, das ist sein Charakter, gebildet und gestählt sein gegen die Anfechtungen des Lebens, damit unser Volkstum nicht zurücksinke in mittelalterliche Anschauungen, sondern daß es sich immer weiter hebe, nicht nur an äußerer Macht in dem Rate der Völker, sondern in dem edlen Wettstreite der Geister!

Aber auch die Einfachheit und Sparsamkeit soll bei den Kindern schon gepflegt und gehegt werden, an deren Stelle in gar manchen Schulen eine reine Verschwendungssucht hinsichtlich der Lehrbücher wie der Hefte getreten ist!

Lediglich um einiger Sätze willen darf ein jüngerer Bruder oder eine jüngere Schwester die ältere vom Bruder benutzte Auflage eines Lehrbuches in derselben Lehranstalt nicht benutzen! Und dabei wird von obenher stets Einfachheit anempfohlen! Dabei aber muß die Art und Weise, wie heutigen Tages die Hefte in den Schulen benutzt zu werden pflegen, vom Standpunkte einer vernünftigen Erziehung aufs strengste verurteilt werden.

Fragen wir uns nun, wie kommen wir zu dem Ziele, so müssen wir zunächst darauf antworten, daß es sich alle Eltern angelegen sein lassen müssen, zu jeder Zeit an schwebenden Schulfragen regen Anteil zu nehmen, denn da wie schon oben erwähnt, unser System in eine Art von Beharrungs- und Erstarrungs-Zustand gekommen ist, so muß eben von dem Volke aus daran gerüttelt werden und denjenigen, die berufen wären leitend voranzugehen, der Weg gewiesen werden, den sie fürderhin zu gehen haben.

Dann werden auch Anschauungen, wie sie sich jüngst in der Entscheidung bei einer Klage über Herausgabe der Schulhefte kundgaben, eine Klärung finden im Sinne des Volksbewußtseins, das nicht verstehen kann, daß das in den Heften, die für der Eltern Geld erworben sind, niedergelegte geistige Eigentum des Kindes in den Besitz

der Schule übergehen solle. — Beansprucht denn etwa die Hochschule das Besitzrecht auf die Kollegienhefte, oder die Kunstakademie auf die Zeichnungen und sonstigen Werke ihrer Schüler?

Der schulseitig geltend gemachte Grund für die Einbehaltung der Hefte, daß mit solchen Mißbrauch getrieben werden könne, ist nicht stichhaltig und er zeigt auch so recht, daß die Schule heutigen Tags der moralischen Erziehung keine besondere Bedeutung beimißt! — Durchstechereien sind auch in der Jugendzeit des Verfassers vorgekommen, aber sie bildeten damals wie glücklicherweise auch heute noch Einzelerscheinungen und wie dieselben damals als ehrlose Handlungen betrachtet wurden, so müßte doch die gleiche Auffassung auch heute noch dazu führen, daß man nicht verallgemeinert und in der Herausgabe aller Schulhefte eine Gefahr erblickt! Schließlich gibt es so viele Eselsbrücken, daß am Ende jeder, der darauf ausgeht, mit fremder Hilfe seine Schularbeiten leisten kann! Und was sind denn die an gar manchen höheren Lehranstalten so beliebten Nachhilfestunden anderes als Eselsbrücken, die über die wirklichen Leistungen eines Kindes täuschen! — Wenn das Maß dessen, was die Schule verlangt, derart gestellt ist, daß der Durchschnitt der Schüler und Schülerinnen demselben zu genügen vermag, dann braucht es weder Eselsbrücken noch Einpauker und man wird zu einem klaren Bilde gelangen, dessen, was unsere Jugend selbsttätig zu leisten vermag!

Wir sind doch nicht alle »Übermenschen«, sondern in der überwiegenden Mehrzahl normal veranlagte oder begabte Menschen und mit dieser Tatsache muß mehr gerechnet werden.

Eben deshalb aber auch müssen die Eltern fortgesetzt mit der Schule Fühlung suchen und behalten, auch wenn sich dabei mancherlei Schwierigkeiten zeigen und nicht immer der Erfolg winkt.

Es würde ja doch auch unserer Lehrerschaft ein schlechtes Zeugnis damit ausgestellt sein, wenn die Eltern sich von Wünschen oder Beschwerden zurückhalten ließen, lediglich aus Besorgnis, daß die Schule und die Lehrer das Kind es nachher entgelten ließen, wenn die Eltern in Befolgung eines guten elterlichen Rechtes und des soviel betonten Wunsches auf Zusammenwirken von Schule und Haus einmal einem Schulleiter oder Lehrer ein bischen unbequem gekommen sind! — Es soll ja dies ab und zu vorkommen, wir möchten es aber bezweifeln, da wir im ganzen zu hoch von der Lehrerschaft denken. Daß aber auch da manches zu wünschen übrig bleibt, das lehrt ja der vorjährige Kongreß der Oberlehrer, in höherem

Maße aber noch der später in Nürnberg stattgehabte internationale Kongreß für Schulhygiene!

Man lese nur einmal nach, was der Gymnasial-Direktor Dr. Hergel über die »Schulüberbürdungsklagen« gesprochen hat! — Ein solcher Mann ist gewiß kompetent und es kann ihm gewiß nicht unterstellt werden, daß er sich in einem absoluten Gegensatze zur Schule befinde! Wir haben schon etwas weiter oben darauf hingewiesen, daß das Maß der Anforderungen eigentlich nur auf die Leistungsfähigkeit einiger weniger, besonders günstig veranlagter Kinder zugeschnitten ist und der Hygiene-Kongreß gibt uns eine erschreckende Perspektive, wohin wir kommen müssen, wenn wir das gegenwärtige System beibehalten.

Der Lehrstoff muß beschränkt werden; die Arbeit der Schule sei mehr intensiv wie extensiv! — Die Schule kann keine Gelehrten entlassen wollen, sondern sie kann nur eine in mäßigen Grenzen abgeschlossene allgemeine Bildnng geben. Dabei aber ist die Charakter-Bildung die Hauptsache neben der Entwicklung der Fähigkeit auf dem in der Schule Festerlernten weiter zu bauen, weshalb auch in der Schule getrieben und verarbeitet werden soll, was mit dem Leben in Berührung steht.

An gar vielen unserer Schulleiter würden die vorstehend angeregten Gedanken freudige Förderer finden, wenn nur auch diese selbst sich freier zu bewegen vermöchten. Aber wie sieht es denn damit aus? Wer mit einem unserer Schulleiter je zu tun hat, den empfängt auch sofort der Eindruck, daß der Mann, der vor ihm steht, erdrückt wird durch Reglements, durch Verfügungen und Berichte und daß demselben, so gerne er es auch wollen mag, doch geradezu die Zeit mangelt, seinen Kollegen im Lehrkörper zu helfen, ihnen beizuspringen in den Bestrebungen nach einer freieren Regung und Betätigung, und von seiner höheren Warte aus befruchtend auf den Gesamt-Unterricht einzuwirken. Was tut es dagegen gut, wenn der junge Lehrer von dem inspizierenden höheren Schulaufsichtsbeamten etwa vor einer ganzen Klasse abgerüffelt wird? — Das wirkt nicht erzieherisch und untergräbt erst recht die Autorität, denn das unerzogene Kindergemüt ist grausam und der arme Lehrer wird nachher einen um so schwereren Stand haben, zu seinem persönlichen Unbehagen und Nachteile, im wesentlichen aber auch zu irreparablem Schaden der von ihm zu unterrichtenden Jugend. — Hätte der Schulleiter Zeit — die so nötige Zeit — sich seinen jungen Mitarbeitern zu widmen, dann würden solche Dinge nicht eintreten können, die vielleicht in einem Exerzier-Reglement Platz haben mögen, die aber

nicht in die Schule gehören. Der Schulleiter müßte fortgesetzt in den einzelnen Klassen während der Unterrichtsstunden hospitieren; das führte zu einer Einheitlichmachung des Lehrplanes in den verschiedenen Stufen, es würde aber auch zur Bewahrung von manchen Übergriffen beitragen! — Gewiß gehörte es auch zu dem Pflichtenkreis eines Schulleiters, in Beratungen mit den Eltern zu treten, wie dies vereinzelt in Frankfurt a. Main von dem Direktor der Realgymnasiums-Musterschule (Walter) und dem Direktor der höheren Mädchenschule (Elisabethenschule) Prof. Keeler in vorbildlicher Weise geschieht, die sich sowohl nach der psychischen wie physischen Seite zu bewegen hätten!

Auch hier darf auf die Beratungen des Nürnberger Kongresses Bezug genommen werden, in denen der Berücksichtigung der gesundheitlichen und häuslichen Verhältnisse ein breiter Raum gegönnt wurde und wobei es auch auf das Bestimmteste zum Ausdruck kam, daß hinsichtlich der Erziehung neben Schule, d. h. Lehrerschaft und Haus, das sind die Eltern, auch der Arzt, tunlichst ein Schularzt, zu stehen hat, der auf breiter Basis einer vielseitigen Erfahrung ein ganz wesentlicher Beurteiler dessen ist, was dem kindlichen oder in der Entwicklung begriffenen Organismus körperlich und geistig zugemutet werden darf. Hier stehen gleichberechtigte Faktoren und die Auffassung, als ob die Eltern etwa in Schulangelegenheiten nichts mitzureden hätten, ist eine durchaus irrige, wenn auch bedauerlicherweise Schulbehörden und selbst Lehrer dieser Ansicht huldigen.

Die Kinder sind das teuerste Gut, das nicht etwa und in erster Linie dem Staate, sondern der Familie gehört — sie sind die Zukunft unseres Volkstums — und deshalb muß der Familie, d. i. den Eltern, das gleiche Recht der Beratung und Beurteilung zuerkannt werden, wie den vom Staate zur Erziehung berufenen Organen. An den höheren Schulen tragen die Eltern ihr redlich Teil auch der materiellen Lasten, ganz abgesehen davon, was gerade diese Kreise auch in Form von Steuern an den allgemeinen Schullasten für den völlig freien Volksschul-Unterricht tragen helfen. Aber welche weitere Last wird den Eltern noch mit der heute fast unerläßlichen Nachhilfe aufgebürdet?

Eine gewissenhafte Umfrage über den Nachhilfe-Unterricht würde ein erschreckendes Resultat zu Tage fördern und es würde daraus klar zu ersehen sein, in welchem Mißverhältnis Anforderung der Schule zu der durchschnittlichen wirklichen Leistungsfähigkeit der Kinder steht. Nur ein verschwindend kleiner Teil vermag die den Lehrern vorgeschriebenen und von ihnen durchzuarbeitenden Pensen

allein ohne Hilfe zu leisten. Der Lehrer aber wird in den wenigsten Fällen klar zu scheiden in der Lage sein, was der Erfolg seiner mühevollen Arbeit ist, oder was das Haus, oder sagen wir besser, die im Hause mitwirkende Hilfskraft gezeitigt hat.

Für weite Kreise, Beamte, Juristen, Ärzte, Künstler, Kaufleute, entsteht mit dem Nachhilfe-Unterricht eine schwere materielle Auflage, die um so drückender wirkt, als gerade die mittleren Stände ohnehin bei unseren gesamten Staatslasten am schärfsten herangezogen sind. Möge die Schulbehörde einmal — entgegen der Bannerschen Auffassung — den Versuch machen mit einer Verordnung oder einer Verpflichtung der Eltern, daß keinerlei Nachhilfe-Unterricht erteilt werde. — Es ließe sich hier noch eine ganze Reihe von Fragen und Wünschen anschneiden, wie z. B. die noch immer nicht endgültig abgetane Frage der Sommerferien, die mit den genau vier Wochen als zu knapp erachtet werden. Bei dem Anwachsen der Großstädte und der ganzen durch die großstädtischen Verhältnisse bedingten Lebenshaltung ist eine Luftveränderung nicht mehr die Frage des Luxus, sondern sie ist ein Bedürfnis geworden und die überangestrengte Schuljugend benötigt desselben mindestens soviel, wie die Erwachsenen! Für manchen Minderbemittelten ist es freilich hart, wenn er seinen Kindern keinen Ferien-Aufenthalt an anderem Orte zu schaffen vermag, aber auch hier sind bereits Ansätze für eine Regelung durch gemeinnützige Institute, wie z. B. die Frankfurter Centrale für private Fürsorge, bei der eine Abteilung sich mit der Unterbringung von Kindern in mehr privaten Ferien-Kolonien befaßt! — Die Frage des Schulanfangs, der bei der räumlichen Ausdehnung unserer Großstädte für diese mit 7 Uhr ganz entschieden zu frühe ist; die Verlegung des Unterrichts auf Vor- und Nachmittage u. a. m.

Es kann und soll aber nicht die Aufgabe dieses aphoristischen Aufsatzes sein, nun Ziele und Wege einer Schul-Reformation hier festzulegen! Dazu gehört ein wesentlich »Mehr«, als es dem Schreiber dieses in seinen Fähigkeiten zur Verfügung steht, aber es ist die Absicht, einmal die beteiligten Kreise aufzurütteln aus dem »laisser aller«, aus der Furcht vor etwaigen Unbequemlichkeiten und aus gar der Sorge vor Anstoßen bei der Lehrerschaft oder höheren Stellen.

Was uns so vielfach mangelt, das ist der moralische Mut der freien Meinungs-Äußerung und eine satte Bequemlichkeit. Aber:

»Nur der verdient sich Freiheit wie das Leben
Der täglich sie erringen muß«. —

Leben ist kämpfen, drum auf Ihr Eltern, rühret Euch, kämpft an gegen die Unfreiheit, gegen die Schablone, die heute unsere gesamte

Erziehung beherrscht und die mit ihrem Schematismus die Jugend an Körper und Geist herunterdrücken muß.

Wenn der deutsche Schulmeister im Kriege 1870 den Sieg für unser Vaterland erringen half, so soll er aber nun eingedenk sein, daß die Machtstellung der Völker heutigen Tages nicht mehr lediglich auf den Schlachtfeldern errungen wird, durch rohe Kraft allein und die Übermacht der Bataillone; nein — durch die freie Entfaltung der Geister auf allen Gebieten des wirtschaftlichen wie des kulturellen Lebens.

Wie aber kann ein Volk geistig frei werden, wenn es im Kadaver-Gehorsam in seinen Einzelwesen lediglich als Nummer auferzogen ist?

Wie können wir die Errungenschaften des Jahres 1870/71 erhalten wollen, wie unser doch noch junges Reich ausbauen, in liberalem neuzeitlichen Sinne, wenn wir die Jugend nicht erziehen als wahre sittlich reine und freie Menschen?

Mehr Moral, mehr Charakterbildung!

Erzieht den Menschen als echten Menschen, als Individuum, als Einzelcharakter und dazu »Ihr Eltern helft«.

»Wie helfe ich meinem Schulkinde«, das war die Frage, die zu diesen Ausführungen Anlaß bot! Die Antwort möge heißen: pfropfe es nicht voll mit Wissen, sondern erziehe es als Mensch!

Das ist die wahre Hilfe, die ihr eurem Schulkinde könnt angedeihen lassen![1]

---

[1]) Die vorstehende Abhandlung, die aus Elternkreisen stammt, dürfte als Stimme eines gebildeten Laien besondere Beachtung der Lehrerwelt und des Schulregiments verdienen. Die Schriftleitung.

MITTEILUNGEN

1. Drei Ausnahmen von der Regula transsumtionis

Ein Scherflein zur Lehre von den Schlußfolgerungen, geliefert von Dr. Ernst Friedrich zu Stolp in Pommern

Daß die bedingenden Schlußfolgerungen oder die hypothetischen Syllogismen teils durchweg, teils nur stellweis bedingen, haben schon griechische Logiker des Altertums gelehrt, obgleich die durchweg bedingenden minder beachtet wurden. 4 Beispiele zu diesen lauten: Die hier aufgestellte Fuchsfalle schlägt ihre beiden Fangarme zusammen, wenn ihr Köderplättchen gedrückt wird; ihr Köderplättchen wird aber gedrückt, wenn ein Fuchs in die Lockspeise hineinbeißt; also schlägt die hier aufgestellte Fuchsfalle ihre beiden Fangarme zusammen, wenn ein Fuchs in die Lockspeise hineinbeißt. Wenn hartes Wasser ohne Soda gekocht wird, dann löst sich hineingelegte Seife darin nicht auf, sondern gerinnt; wenn aber hartes Wasser mit Soda zusammen gekocht wird, dann scheidet der in demselben befindliche Kalk aus und setzt sich zu Boden; wenn also der im siedenden harten Wasser befindliche Kalk ausscheidet, dann gerinnt hineingelegte Seife nicht, sondern löst sie sich auf (schäumend, wie zur Wäsche erforderlich). Der Finder ist ehrlich, wenn er den gefundenen Gegenstand an dessen Eigentümer abzugeben sucht; der Finder ist aber unehrlich, wenn er den gefundenen Gegenstand eigennützig für sich behalten will; wenn er also denselben nicht eigennützig für sich behalten will, so sucht er ihn an den Eigentümer abzugeben. Dein Geist ist untätig, wenn du, wie das Tier, in der Sinnlichkeit befangen bleibst; wenn aber dein Geist tätig ist, hast du Bewußtsein, entwirfst Werkpläne, redest mit deinen Volksgenossen eine Sprache, betrachtest dich als einen Staatsbürger, begreifst den Gang der Weltgeschichte und denkst dir einen Schöpfer der Welt; also bleibst du nicht, wie das Tier, in der Sinnlichkeit befangen, wenn du Bewußtsein hast, Werkpläne entwirfst usw. Andere Beispiele zu den 4 Figuren der durchweg bedingenden Schlußfolgerungen findet man in meinen beiden Abhandlungen: »Lehre von den Schlußfolgerungen in Prima,« Artikel in der Berliner Zeitschrift von Freytag

und Böttger, »Zentralorgan für die Interessen des Realschulwesens«, Juliheft 1888, und »Nachträge« dazu in der Braunschweiger Zeitschrift »Pädagogisches Archiv«, wo sie nächstens erscheinen werden.

Hier aber will ich von den durchweg bedingenden Schlußfolgerungen, welche auch panhypothetische Syllogismen heißen mögen, absehen und die nur stellweis bedingenden, welche auch semihypothetische Syllogismen genannt werden dürfen, ins Auge fassen, namentlich drei Ausnahmen von der Regula transsumtionis. Die nur stellweis bedingende Schlußfolgerung ist bloß im Obersatz hypothetisch, während bei der durchweg bedingenden Obersatz, Untersatz und Schlußsatz konditional sind. Erstere hat im Obersatz bald eine konditionale Klausel, bald eine alternative Disjunktion, bald beides zusammen; im Untersatz und im Schlußsatz dagegen ist sie, mit den Stoikern zu reden, metaleptisch = transsumtiv = herübernehmend in anderer Fassung. Metalepsis = Transsumtion = Herübernahme in anderer Fassung bedeutet nämlich Herübernahme der im Obersatz als möglich, angängig, seinkönnend oder unbestimmt-wirklich vorausgesetzten Fälle in anderer Fassung und zwar gewöhnlich in der Fassung vernotwendigter (nezessitierter), eingetretener, stattfindender oder bestimmt-wirklicher Fälle, bisweilen aber auch in der Fassung des Gebührenden. Immer ist sie eine transsumtio queuntis vel ficti queuntis d. h. Herübernahme von etwas Möglichem oder auch von etwas, dem die Möglichkeit angedichtet worden, in anderer Fassung. Das Unbestimmt-Wirkliche schwebt gleichsam noch in der Luft, wogegen das Bestimmt-Wirkliche sich gleichsam bereits auf den Erdboden niedergelassen und daselbst Platz gegriffen hat. Vergl.: Wenn ein Wind den Wald anweht, dann rauschen die Bäume; ein Wind weht jetzt diesen Wald an; also rauschen jetzt die Bäume hier. Wo gehobelt wird, da fallen Späne (= wenn irgendwo gehobelt wird, so fallen Späne daselbst); hier wird jetzt gehobelt; also fallen jetzt Späne hier. Bestätigt der Untersatz den Inhalt des bedingenden Nebensatzes, wie in vorstehenden Beispielen, so heißt das bekanntlich: setzende Schlußweise (modus ponens); leugnet hingegen der Untersatz den Inhalt des bedingten Hauptsatzes, so nennt man das: tilgende Schlußweise (modus tollens). Vergl.: Wenn ein Wind den Wald anweht, dann rauschen die Bäume; jetzt rauschen die Bäume hier nicht; also weht jetzt kein Wind diesen Wald an. Wo gehobelt wird, da fallen Späne; hier fallen jetzt keine Späne; also wird hier jetzt nicht gehobelt. In vorstehenden Beispielen stellt der Untersatz die Anwendung des Obersatzes auf einen bestimmt-wirklichen Fall dar, ebenso im Modus ponens des folgenden Beispiels. Wenn ein Lazarettgehilfe kein gesetztes Wesen hat, dann gehorchen ihm die untergebenen kranken Soldaten nicht; dieser Lazarettgehilfe hat kein gesetztes Wesen; also gehorchen ihm die untergebenen kranken Soldaten nicht. Dagegen stellt der Untersatz im Modus tollens des nämlichen Beispiels nicht Anwendung des Obersatzes auf einen bestimmt-wirklichen Fall oder auf etwas Stattfindendes (contingens) dar, sondern eine Forderung des Gebührenden (debitum). Vergl.: Wenn ein Lazarettgehilfe kein gesetztes Wesen hat, dann gehorchen ihm die untergebenen kranken Soldaten nicht; sie sollen ihm aber (nicht nicht) gehorchen; also

muß er ein gesetztes Wesen haben. Hier haben Untersatz und Schlußsatz ein musterndes Aussageband, eine normative Kopula, ebenso im Modus tollens des nachstehenden Beispiels. Wenn ein schnabelkranker Vogel im Käfig kein weiches Futter bekommt, so verhungert er; jener schnabelkranke Vogel im Käfig bekommt kein weiches Futter; also verhungert er. Modus tollens: jener schnabelkranke Vogel im Käfig soll aber nicht verhungern; also muß er weiches Futter bekommen.

Die vorgelegten Proben von der nur stellweis bedingenden Schlußfolgerung richten sich nach der Regula transsumtionis, welche folgendermaßen lautet: Exsistente conditione exsistit conditionatum; deficiente conditionato deficit conditio = mit dem Eintreten des Bedinges tritt das Bedingnis ein; mit dem Ausbleiben des Bedingnisses bleibt der Beding aus. Das Schlagwort »der Beding« für den Inhalt des bedingenden Nebensatzes und das Schlagwort »das Bedingnis« für den Inhalt des bedingten Hauptsatzes gebrauchen schon Fuchsperger 1533 und Bütner 1576; vergl. Prantl: »Über die beiden ältesten Kompendien der Logik in deutscher Sprache,« München 1856. Es gibt nun aber Ausnahmen von der zweiten Hälfte der Regula transsumtionis, wonach manchmal mit dem Ausbleiben des Bedinges das Bedingnis ausbleibt = deficiente conditione deficit conditionatum.

Allbekannt ist es, daß der korrelativ-hypothetische Obersatz eine Ausnahme zuläßt, weil hier die beiden vorausgesetzten möglichen Fälle: Beding und Bedingnis reziprok sind, d. h. sich gegenseitig einschließen, selbander auftauchen und selbander untergehen. Hier kann daher allemal ein Rollentausch zwischen Beding und Bedingnis stattfinden (vicissitudo conditionis et conditionati). Wir dürfen diese Ausnahme transsumtio reciproci nennen, d. h. Herübernahme von etwas auf Gegenseitigkeit Beruhendem in anderer Fassung. Vergl.: Wenn ein Dreieck gleichseitig ist, dann hat es auch drei gleiche Winkel — und umgekehrt: wenn ein Dreieck gleichwinklig ist, dann hat es auch drei gleiche Seiten. Dieses Dreieck ist nicht gleichseitig; also hat es auch nicht drei gleiche Winkel. Dieses Dreieck ist nicht gleichwinklig; also hat es auch nicht drei gleiche Seiten. Wenn zwei Kreise denselben Umfang haben, dann haben sie auch denselben Inhalt — und umgekehrt: wenn zwei Kreise denselben Inhalt haben, dann haben sie auch denselben Umfang. Diese beiden Kreise haben nicht denselben Umfang; also haben sie auch nicht denselben Inhalt — Diese beiden Kreise haben nicht denselben Inhalt; also haben sie auch nicht denselben Umfang. Wenn du doppelt soviel Pferde hast, wie ich, dann habe ich halb soviel, wie du; du hast aber nicht doppelt soviel Pferde, wie ich; also habe ich auch nicht halb soviel, wie du. Wenn Sie die Mutter dieses Herrn sind, so ist er Ihr Sohn; Sie sind aber nicht die Mutter dieses Herrn; also ist er auch nicht Ihr Sohn.

Jedoch auch der kausal-hypothetische Obersatz, welcher eine Wechselwirkung darstellt, läßt eine Ausnahme zu. Der Beding und das Bedingnis, jeder der beiden möglichen Fälle hat kausale Bedeutung, sobald eine Wechselwirkung zur Sprache kommt. Denn das wechselseitige Bewirken (effectio mutua vel mutualis) ist das doppelte Geschehen, welches in Hin-

wirkung und Rückwirkung (Proaktion und Reaktion) besteht. Vergl.: »Eine Hand wäscht die andere«; Eteokles und Polynikes töteten einander im Zweikampf. Hier kann daher wieder ein Rollentausch zwischen dem bedingenden Nebensatz und dem bedingten Hauptsatz stattfinden (vicissitudo conditionis et conditionati). Wir dürfen diese Ausnahme transsumtio ambarum partium effectionis mutuae nennen, d. h. Herübernahme beider Teile bei der Wechselwirkung in anderer Fassung. Ein Sprichwort lautet: »Brätst du mir die Wurst, lösch' ich dir den Durst — sagt der Kellner zum Koch«; einverstanden damit, antwortet der Koch: »Löschst du mir den Durst, brat' ich dir die Wurst.« Du brätst mir aber nicht die Wurst; also lösch' ich dir auch nicht den Durst — Du löschst mir aber nicht den Durst; also brat' ich dir auch nicht die Wurst. Eine Staatsregierung spricht zur andern ungefähr folgendermaßen: Wenn du mir für die Ermordung meines Gesandten Genugtuung gibst, dann halte ich Frieden mit dir — und umgekehrt: Wenn ich jetzt Frieden mit dir halte, dann hast du mir für die Ermordung meines Gesandten Genugtuung gegeben. Du hast mir aber für die Ermordung meines Gesandten keine Genugtuung gegeben; also halte ich nicht länger Frieden mit dir — Ich halte jetzt nicht länger Frieden mit dir; also hast du mir für die Ermordung meines Gesandten keine Genugtuung gegeben. Hilfst du mir, dann helfe ich auch dir; du hilfst mir aber nicht; also helfe ich dir auch nicht. Haust du mich, dann schlage ich auch dich; du haust mich aber nicht; also schlage ich dich auch nicht.

Endlich läßt noch der kausal-hypothetische Obersatz, welcher unmögliche Fälle als mögliche voraussetzt, eine Ausnahme von der zweiten Hälfte der Regula transsumtionis zu. Wir dürfen diese Ausnahme transsumtio nequeuntis vel ficti queuntis nennen, d. h. Herübernahme von etwas Unmöglichem oder von etwas, dem die Möglichkeit angedichtet worden, in anderer Fassung. Hierher gehören zunächst die Anfänge mancher Volkslieder, auch der Anfang des apagogischen Beweises, welcher falsche Behauptungen widerlegt. Wenn ich ein Vöglein wär', flög' ich zu dir; ich bin aber kein Vöglein; also fliege ich auch nicht zu dir. Hätte der Mond Wasser, so könnten sich lebende Wesen auf ihm befinden; der Mond hat aber kein Wasser; also können sich lebende Wesen auch nicht auf ihm befinden. Würden die Tiere Staaten bilden, so wären Elefanten die größte Landmacht, Walfische die größte Seemacht und Geier die größte Luftmacht; die Tiere bilden aber keine Staaten; also sind weder Elefanten die größte Landmacht, noch Walfische die größte Seemacht, noch Geier die größte Luftmacht. Wenn der Erdball, auf welchem wir wohnen, kein Feuer in seinem Innern hätte, dann würde es keine feuerspeienden Berge geben, keine heißen Quellen, keine Erdbeben, keine zunehmende Wärme in den tieferen Schachten der Bergwerke und keine aus dem Meere aufsteigenden Inseln, welche bald wieder untersinken; der Erdball, auf welchem wir wohnen, hat aber (nicht kein) Feuer in seinem Innern; also gibt es feuerspeiende Berge, heiße Quellen, Erdbeben usw.

Der sogenannte disjunktive Schluß ist ebenfalls eine nur stellweis bedingende Schlußfolgerung; denn er hat einen Obersatz mit alternativer

Disjunktion, einen transsumtiven Untersatz und einen transsumtiven Schlußsatz. Er ist ebenfalls ein semihypothetischer Syllogismus, eine Transsumptions-Inferenz oder eine herübernehmende Schlußfolgerung, wie auch die graduell-hypothetische mit einem proportionalen Obersatz (je — desto). Die hypothetische Verfassung der Alternative hat bereits Boëthius († 525 n. Chr.) richtig erkannt. Das Dilemma »Dein Lotterielos wird entweder ein Treffer oder eine Niete sein« bedeutet nach Boëthius: »wenn ein Treffer, dann keine Niete; wenn kein Treffer, dann eine Niete — und umgekehrt: wenn eine Niete, dann kein Treffer; wenn keine Niete, dann ein Treffer«. Wieder ein Rollentausch zwischen Beding und Bedingnis. Meines Wissens gibt es keine Ausnahme von der Regula transsumtionis, welche für die alternativ-hypothetische Schlußfolgerung aufgestellt worden. Bekanntlich lautet diese Regel: Assumto uno membro divisionis (alternativae) cetera rejiciuntur; rejectis ceteris membris unum assumitur = Durch Genehmigung eines Gliedes der (alternativen) Einteilung werden die übrigen verworfen; durch Verwerfung der übrigen Glieder wird eines genehmigt. Vergl.: Von zwei Winkeln ist der eine entweder größer oder kleiner oder ebenso groß, als der andere; dieser Winkel ist größer, als jener; also ist er weder kleiner, noch ebenso groß, als jener — dieser Winkel ist weder kleiner, noch ebenso groß, als jener; also ist er größer, als jener. Von zwei Begebenheiten hat sich die eine entweder früher zugetragen, als die andere, oder später oder gleichzeitig; diese Begebenheit hat sich früher zugetragen, als jene; also hat sie sich weder später, noch gleichzeitig zugetragen — diese Begebenheit hat sich weder später zugetragen, als jene, noch gleichzeitig; also hat sie sich früher zugetragen. Unter »Alternation« verstehen wir die wechselseitige Ausschließung (exclusio mutua) möglicher Fälle, so daß beim Eintreten eines möglichen Falles die übrigen ausbleiben; hier steht ein Glied, während die übrigen fallen; taucht ein Ding auf, so gehen die übrigen unter. Die Alternation ist das Widerspiel zur Korrelation, wo gegenseitige Einschließung (inclusio reciproca) der Bezüglinge stattfindet. Alternative = Wahlsatz; denn propositio alternativa heißt ein Satz, welcher die Aufgabe stellt, von zwei oder noch mehr Dingen eines zu wählen; man erkennt ihn an den einteilenden Bindewörtern »entweder — oder«. Von zwei Übeln wählt man das kleinere, von dreien das kleinste. Die Alternative erscheint im Obersatz der alternativ-hypothetischen Schlußfolgerung bald als ein selbständiger Hauptsatz, wie die obigen beiden Beispiele zeigen, bald als ein bedingter Hauptsatz, bald als Inhalt eines bedingenden Nebensatzes, wozu ich Beispiele angeführt habe in meinen »Nachträgen zur Lehre von den Schlußfolgerungen in Prima«. Der zweigliedrige Wahlsatz heißt Dilemma, der dreigliedrige Trilemma, der viergliedrige Tetralemma, der fünfgliedrige Pentalemma und der vielgliedrige Polylemma; der letztgenannte umfaßt mehr als fünf Glieder.

Nachtrag. Obersätze mit einem unvertretbaren Beding (conditio sine qua non), welcher eben einzig und allein ein Bedingnis nach sich zieht, gehören zu den korrelativ-hypothetischen Urteilsfällungen und lassen daher ebenfalls eine Ausnahme von der Regula transsumtionis zu. Vergl.

Nur wenn ein Himmelskörper Wasser hat, können sich lebende Wesen auf ihm befinden; dieser Himmelskörper hat kein Wasser; also können sich auch nicht lebende Wesen auf ihm befinden. Dagegen verlangen Obersätze mit einem vertretbaren Beding (conditio una de pluribus), welcher eben als einer von mehreren ein Bedingnis nach sich zieht, Befolgung der Regula transsumtionis. Vergl. Eine Straße wird naß, etwa wenn Regen auf sie niedergeht. Etwa wenn; denn eine Straße wird auch naß, wenn Tau auf sie fällt, wenn niedergehender Schnee oder Hagel sofort auf ihr schmilzt, wenn Sprengwagen sie mit Wasser bespritzen, endlich wenn sonstwie eine Flüssigkeit auf sie fällt. —

2. Reformvorschläge zur Zeugenvernehmung vom Standpunkte des Psychologen

Von Marx Lobsien-Kiel

Otto Lipmann veröffentlicht im neuesten 20. Band des Archivs für Kriminal-Anthropologie und Kriminalistik[1]) in durchaus besonnener Weise eine Reihe von 8 Reformvorschlägen für die Praxis des Richters. Das hauptsächlich Interessante ist, daß hier der Psychologe zu Worte kommt und daß er sich stützt auf die vorliegenden Ergebnisse der Aussageforschung, doch bescheidet er sich mit den allgemein übereinstimmenden Resultaten dieser Experimente. Diese übereinstimmenden Resultate lassen sich kurz formulieren: 1. Jede Zeugenaussage hat eine bestimmte Fehlerzahl, keine ist ganz richtig. 2. Die Fehlerzahl ist bedeutend größer bei dem Verhör als bei selbständigem Bericht. 3. Bei dem Verhör haben die Fragen eine starke Suggestivwirkung. — Auf diesem durch die neuen Untersuchungen allseitig bestätigtem psychologischen Grunde baut Otto Lipmann seine Forderungen auf, dabei zu bedenken gebend, daß nicht Sache des Nichtjuristen ist, die praktisch-technischen Schwierigkeiten zu erörtern. Diese reduzieren sich notwendig auf ein Minimum, wenn der Richter mehr als bisher kriminalpsychologisch gebildet wird. — Die Forderungen bedürfen nur geringfügiger Erläuterungen:

1. Bei der Vernehmung des Zeugen sind Fragen tunlichst zu vermeiden. Eventuelle Fragen sind mit in das Protokoll aufzunehmen. 2. Suggestivfragen sind völlig zu vermeiden. 3. Fahrlässigkeit bei der falschen Zeugenaussage soll nicht strafbegründend sein. (Versuche haben ergeben, so u. a. Sterns, dessen Versuchspersonen studierende Herren und Damen waren, daß im Bericht noch 7, im Verhör 14 % Fehler waren, trotzdem die Versuchspersonen ihrer Angaben so sicher waren, daß sie sie vor Gericht beschwören würden.) 4. Die suggestive Wirkung der durch die Presse gebrachten Berichte ist zu beseitigen, zum mindesten bei der Wertung der Aussagen zu berücksichtigen. 5. Eine Rekognition kann nur

[1]) Herausgeber: Prof. Dr. Hans Groß-Prag. Verlag von Vogel-Leipzig.

dann als gültig erkannt werden, wenn der Zeuge den vermutlichen Täter aus einer Reihe womöglich ihm etwas ähnelnder Personen, bezw. sein Porträt aus einer Reihe solcher Porträts wiedererkennt. (Wegen der starken Suggestivwirkung der Einzelkonfrontation. 6. Auf die Aussagen geisteskranker und geistesschwacher Personen, sowie von Kindern allein hin darf eine Verurteilung nicht stattfinden. (Es ist nicht richtig, auf diese Aussagen überhaupt zu verzichten.) 7. Zeugen, die Aussagen von entscheidender Wichtigkeit machen — besonders wenn letztere von den Aussagen anderer Zeugen in wesentlichen Punkten abweichen — sind von psychologisch geschulten Sachverständigen auf ihre Glaubwürdigkeit zu untersuchen. 8. Der Richter muß mehr als bisher kriminalpsychologisch vorgebildet sein. — An der Erörterung dieser Fragen hat auch die Schule ein Interesse. Die obigen psychologischen Voraussetzungen haben für die Aussage des Kindes verschärfte Bedeutung. Genauere Untersuchungen über die Möglichkeit und den Erfolg bestimmter und besonderer pädagogischer Maßnahmen zur Steigerung der Gedächtnis- und Reproduktionstreue liegen erst in den ersten immer noch bescheidenen Versuchen vor. Hier wird die Zukunft noch reicheres Material bringen. Immer aber wird es dem Lehrer zur Pflicht zu machen sein, die gewonnenen elementaren Sätze über das Verhältnis von Aussage und Wirklichkeit sich dort ins Bewußtsein zu heben, wo er richtend dem Kinde gegenüber steht und das wird ihm deshalb viel leichter werden als dem Richter, weil das persönliche Verhältnis zu dem zu Beurteilenden ein total verschiedenes ist.

3. Der Verein der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen,

der gegenwärtig über 1400 Mitglieder zählt, gibt in diesem Monat Nr. 27 seiner »Mitteilungen« heraus. (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]). Dieses Heft enthält Ausführungen zu den Leitsätzen des Direktors Trüper-Jena über Koedukation und des Direktors Scholz-Pößneck über das Mannheimer Schulsystem. Ein Nachtrag des Schulrats Dr. Sickinger-Mannheim sucht die vorgebrachten Einwände zu entkräften und die pädagogisch-organisatorischen Grundlagen des Mannheimer Schulsystems ins Licht zu rücken. Auf der Tagesordnung für 1906 stehen zwei Abhandlungen: Quensel-Weimar, Zur Reform des Zeichenunterrichts; Troll-Schmalkalden, Zur Reform des Lehrplans im ersten Schuljahr. Die Versammlung wird 1906 in Nordhausen tagen.

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Wundt, Wilhelm, Völkerpsychologie. Bd. I: Die Sprache. Teil II. 2. Aufl. Leipzig, Engelmann, 1904. 673 S. (Schluß.)

4. Regulärer Bedeutungswandel. Begriff und Hauptformen. Er schließt alle diejenigen Veränderungen der Wortbedeutung in sich, welche innerhalb einer Sprachgemeinschaft allgemein gültig auftretenden allmählichen Veränderungen der Apperzeption erfolgen. Die einzelnen Apperzeptionsakte sind stets von bestimmten Assoziationen abhängig, daneben von der Einheit und der Enge des Bewußtseins. Zwei Grundformen sind zu unterscheiden: der assimilative und der komplikative Bedeutungswandel; daneben machen sich Nebenbedingungen geltend.

Assimilativer Wandel. Dessen Bedingung ist darin gegeben, daß bei der Apperzeption eines Vorstellungsinhalts übereinstimmende Elemente eines andern von gleicher Begriffskategorie eine assimilierende Wirkung auf die neue Vorstellung ausüben, worauf sich dann an diese assimilativ wirkenden Elemente das mit ihnen fest assoziierte Wort anschließt. Zwei Hauptformen sind zu unterscheiden: Bedeutungswandel mit konstant bleibender und wechselnder dominierender Vorstellung. Beispiel für die erstere Gruppe ist: Mohnkopf, Krautkopf, Brückenkopf, Kehlkopf usw. Es ist völlig falsch, hier von Metaphern zu reden, denn es liegt gar keine Absicht des Vergleichens vor, wie doch bei jener. — Bei der zweiten Gruppe hat sich nach geschehener Assimilation die herrschende Stellung verändert. Diese Veränderung ist zunächst rein assoziativer Art (Beispiel: Recht in Recht und Unrecht, Recht und Sitte, Recht und Billigkeit, Stahlfeder, Goldfeder, Bleifeder, Uhrfeder, Sprungfeder usw.), ferner wird sie durch äußere und innere Wahrnehmungseinflüsse bestimmt; zumeist handelt es sich um kulturgeschichtliche Vorgänge (Beispiel: equipieren, Vetter, Oheim, Neffe, Marschall, Herzog u. a.).

Komplikativer Bedeutungswandel. Hier handelt es sich um Verbindungen zwischen Vorstellungen oder Vorstellungsbestandteilen verschiedener Sinnesgebiete. Mithin erscheint dieser Bedeutungswandel als

die Übertragung eines Wortes von einer bestimmten Vorstellung auf eine andere, die einem völlig andern Vorstellungsgebiet angehört, doch ist man keineswegs immer berechtigt, von Metaphern oder verblaßten Metaphern zu reden. — Am einfachsten stellt sich der Bedeutungswandel durch primäre Komplikation dar, nämlich wo die ursprüngliche Bedeutung des Wortes schon als Komplikation die Vorstellung enthält, die für den späteren Begriff bestimmend ist; dieser steht die sekundäre Komplikation gegenüber, wo der Wechsel erst durch spätere weitere Assoziationen veranlaßt wird. Der erstere repräsentiert sich in verschiedenen Gruppen. Die nächste und einfachste Form ist die, da die Übertragung geschieht durch die Komplikationen der einfachen Empfindungen und der an sie gebundenen sinnlichen Gefühle vermittels eines eine Empfindung ausdrückenden Wortes von einem Sinnesgebiet auf ein anderes. Gewisse an sich disparate Sinnesqualitäten rufen übereinstimmende Gefühle wach, so daß infolge der außerdem stattfindenden engen Gebundenheit des Gefühlstons an die Empfindung die Sinneseindrücke selber als verwandte empfunden werden, daher nun auch weiterhin das einen bestimmten Sinneseindruck bezeichnende Wort für den gefühlsverwandten Eindruck eines andern Sinnesgebiets als ein adäquater Ausdruck erscheint (Beispiel: hell = hallen, neuerdings nur Lichteindrücke; scharf und stechend, ursprünglich Tastempfindungen, dann übertragen auf Geruchs- und Gehörssinn; warme und kalte Farben; Klangfarbe und Farbenton). An diese Form reiht sich als zweiter Fall die durch Komplikationen von Empfindungen mit bestimmten Vorstellungen vermittelte Übertragung der Bezeichnungen äußerer Gegenstände oder Zustände auf Empfindungen. Dieser sehr verbreitete Übergang beruht darauf, daß es keine Empfindung gibt, die nicht auf irgend welche äußere Objekte bezogen würde, sei es nun, daß sie unmittelbar als Eigenschaft eines Gegenstandes aufgefaßt, sei es, daß sie mit objektiven Vorgängen assoziiert wird, die der Tätigkeit der Sinne bei der Empfindung und darum der Empfindnng selbst verwandt erscheinen. Hierher gehört eine Reihe von Bedeutungsänderungen, die aus einer sehr frühen Zeit sprachlicher Entwicklung stammen. (Beispiel: orange, cyanblau, indigoblau usw. von den Gegenständen entnommen, vielleicht auch rot, blau usw.; schwarz mit sordes = Schmutz in Verbindung, bei Semiten von Brennen u. a.; termis = Urbed. strecke, dehne; engl. smart = Urbed: beißen; tonus = Urbed. spannen [der Saiten], schmecken = erst riechen [trans.] ursprünglich rauchen, einen Rauch ausströmen, dann, entsprechend der engen physiologischen Beziehungen der beiden Sinnesorgane, Sonderung und Einschränkung; hören hängt mit Ohr zusammen u. a.) Dazu kommt eine 3. Reihe von Erscheinungen: die Übertragung von Benennungen äußerer Eindrücke auf subjektive Gemütszustände und auf die psychischen Kräfte, von denen diese abhängig gedacht werden. (Beispiel: Angst = eng und Not, bitterer Ärger, heiße Begierde usw.) Alle diese Wandlungen führen insofern auf Komplikationen zurück, als mit Sicherheit eine Zeit anzunehmen ist, wo der äußere Anlaß und der psychische Vorgang miteinander verbunden waren, so sehr auch heute die Merkmale in vielen Fällen verblaßt sind. — Die zweite Hauptgruppe umfaßt den Bedeutungswandel durch sekundäre

Komplikationen. Während die eben berührten Erscheinungen sich am nächsten den Gemütszuständen anschlossen, so diese den intellektuellen Vorgängen und ihren Erzeugnissen. Da diese Erzeugnisse viel späterer Zeit entstammen, oft erst die der Wissenschaft sind, so versteht es sich, daß die meisten dieser Bezeichnisse in den neueren Sprachen Lehnwörter oder Übersetzungen aus den beiden klassischen Sprachen sind; trotzdem hier offenbar Eingreifen einzelner Persönlichkeiten sehr oft nachweisbar ist, darf doch nicht von singulärem Bedeutungswandel geredet werden, denn der Übergang vom Sinnlichen zum Geistigen ist im allgemeinen Denken, wenigstens gewisser Kreise, so zureichend vorbereitet, daß er unter Umständen von mehreren Individuen unabhängig vollzogen werden könnte. Immer aber unterscheidet sich diese Form des Bedeutungswandels von der voraufgehenden dadurch, daß die ursprüngliche Bedeutung in dem Ergebnis des Bedeutungswandels nirgends nachweisbar ist. Auch ist ein Zwischenzustand nachweisbar, da Geistiges und Sinnliches zugleich gewesen sein muß. (Beispiel: Vorstellen, begreifen, verstehen, wahrnehmen, auffassen, erinnern.)

Verhältnis beider Formen zueinander. Es ist keineswegs erlaubt, sie — wie so oft geschehen ist — als Metaphern zusammenzufassen; denn dieser Begriff muß, sofern er überhaupt einen Sinn behalten soll, zwei Momente festhalten: 1. es muß eine wirkliche Übertragung einer Vorstellung oder einer Verbindung solcher auf ein anderes Sinnesgebiet geschehen, 2. das Bewußtsein dieser Übertragung muß vorhanden sein, sie muß also willkürlich geschehen. Das Moment willkürlicher Übertragung fehlt aber schon bei der Entstehung der Bedeutungsänderung.

Gefühlswirkungen beim Bedeutungswandel. Es gibt eine Reihe von Vorgängen des Bedeutungswandels, die sich ausschließlich aus gewissen Eigenschaften der Gefühlsprozesse verstehen lassen, und zwar handelt es sich dabei um folgende Vorgänge: 1. solche reiner Gefühlsassoziation: ein Wort wird von einem Begriff auf einen anderen übertragen, dem ein verwandter Gefühlswert beiwohnt, ohne daß im übrigen die Begriffe selbst Vorstellungsbeziehungen, die eine solche Übertragung verständlich machen würden, darzubieten; 2. in Vorgänge der Assoziation eines objektiven Eindrucks mit einem Gemütszustand: ein Wort wird von einem objektiven Begriff auf einen subjektiven Gemütszustand übertragen; 3. in Vorgänge von umgekehrter Richtung: ein Wort, das zunächst einen subjektiven Gemütszustand ausdrückt, geht auf einen objektiven Begriff über. Dementsprechend sind zu unterscheiden: reine Gefühlsassoziationen, Gefühlsassoziationen in objektiv-subjektiver Richtung, Gefühlsassoziationen in subjektiv-objektiver Richtung. (Beispiel zu 1: elend [ahd. eli lanti], der Unglückliche; elender Betrüger, elender Dichter. — sehr = ahd. sêr = schmerzlich [zwar verblassen Gefühle durch häufige Wiederholung, aber für diese letzteren Beispiele ist doch ein besonderes Deutungsmoment erforderlich: die Gefühlssteigerung im Affekt, die den Redenden zu einem Wort greifen läßt, das dem auszudrückenden Gefühlswert, objektiv betrachtet, nicht entspricht; es wirkt immer der Drang, das Gefühl so stark wie möglich auszudrücken. Dazu kommt, daß nach psychologischer Wertung

sich zwar das Unlustgefühl zahlreicher Ausdrucksmittel zu bedienen vermag, wo aber ein sehr starker Lusteffekt ausgedrückt werden soll, da schiebt sich leicht von selbst eine Bezeichnung unter, die eigentlich dem Unlustgefühl angehört. (Beispiel: Kosenamen wandeln sich in Schimpfwörter; furchtbares Glück, schreckliche Freude usw.) Für die fernere Gruppe folgendes Beispiel: mittellos sunnia gesetzliches Hindernis in sogna, fr. soin Sorge, von doublee, verdoppeln in altfr. Bedeutung »betrügen«, ressentiment Erinnerung in »Vergeltung«, »Groll«, »Rachegefühl«, von [suffizant genügend in »anmaßend«]. — In die dritte Gruppe von Gefühlsassoziationen gehört u. a. der Übergang von Lasta ursprünglich Tadel, Schmähung, wie noch das Zeitwort »lästern« erkennen läßt. — Die psychologischen Grundlagen aller dieser unter dem Einfluß von Gefühlsassoziationen entstehenden Formen des Bedeutungswandels sind, wie ihre Vergleichung ohne weiteres erkennen läßt, übereinstimmender Art. Die besonderen Richtungen der Assoziationswirkung sind von untergeordneter Bedeutung. Es zeigt sich in ihnen nur die Vielseitigkeit der Gefühlsassoziationen überhaupt. Gegenüber den sonstigen Erscheinungen des regulären Bedeutungswandels zeichnen sich überdies die Gefühlswirkungen durch die außerordentlich starken Begriffsänderungen aus, die nicht selten bis an den Übergang der Urbedeutung in ihr Gegenteil heranreichen können, eine Erscheinung, die in den allgemeinen Eigenschaften der Gefühle ihre Erklärung findet.

Assoziative Verdichtungen der Bedeutung. Als solche muß bezeichnet werden, wenn an ein bestimmtes Wort durch Assoziation ein ihm ursprünglich fremder Begriff sich anlehnt und sich dann immer fester mit ihm verbindet, so daß der hinzugetretene Begriff schließlich von dem Wort absorbiert wird und dessen einstige Bedeutung mehr oder minder erheblich verändert. Zwei Formen sind hier zu unterscheiden: 1. Begriffsverdichtung durch syntaktische Assoziationen und 2. solche durch Verwendungsassoziationen des Wortes. (Beispiel ersterer Art: axilla brachii wird zur Achsel, die bonne domestiquè zur Bonne usw., pas = Schritt, point = Punkt.) Der psychologische Vorgang besteht bei der ersten Form darin, daß sich die Begriffsinhalte der verbundenen Wörter so innig assoziieren, daß sie nur noch einen Begriff bilden, worauf sich dann dieser auf ein einzelnes Wort zurückzieht, in welchem sich daher die Begriffsinhalte der ganzen Verbindung oder, wenn es sich um Begriffsspaltung handelt, mehrerer Verbindungen des gleichen Wortes verdichtet haben. (Beispiel für die zweite Gruppe: Gift = Gabe, frz. poisôn s. l. potio Trank, viande Fleisch s. l. vivendum Lebensmittel usw.) Die der zweiten Gruppe untergeordneten Erscheinungen beruhen nicht auf einem seltsamen Trieb nach »Verengerung der Bedeutungen«, auf den sie die logische Interpretation gelegentlich zurückführt, sondern auf dem allgemeinen Assoziationsgesetz, daß ein Wort um so geläufiger zu sein pflegt, je größer die Zahl der Objekte ist, auf die es angewendet wird, und daß hinwiederum mit einem Worte die Vorstellungen der geläufigsten Objekte seiner Gattung am häufigsten assoziiert werdon.

5. Singulärer Bedeutungswandel. Begriff und Hauptformen.

Er umfaßt alle diejenigen Erscheinungen des Wechsels der Wortbedeutungen, die aus individuellen, an spezielle Raum- und Zeitbedingungen gebundenen Motiven hervorgehen und erscheint daher oft sehr launenhaft — doch der Schein trügt. 3 verschiedene Formen sind zu unterscheiden:

Namengebung nach singulären Assoziationen. Es ist durchaus nicht selten, daß ein neuer, bisher unentdeckt oder unbeachtet gebliebener Gegenstand zur Erfindung eines Namens nötigt. Die häufigst vorkommende Assoziation ist die des Gegenstandes mit dem Ort seines Vorkommens, seiner Herstellung oder Auffindung. (Beispiel: Magnet — Magnesia, Berlinerblau; Münzstätte, moneta nach dem Tempel der Juno moneta; Albert-, Viktoriasee usw.) Ferner kommt in Frage die Assoziation der Erscheinung, die benannt wird mit einem einzelnen Gegenstand, an dem sie wahrgenommen wurde. (Beispiel: Brille, 14. Jh., der bril von Beryle, Elektrizität benannt nach dem Bernstein [electrum]). Eine fernere Gruppe umfaßt Assoziationen nach Ähnlichkeiten, ein Gegenstand wird nach einem andern benannt, dem er irgendwie, zumeist nach äußerer Gestalt, ähnlich sieht. Je gesuchter und zufälliger in diesem Falle die Ähnlichkeit ist, um so mehr wird man annehmen dürfen, daß die Benennung ursprünglich individuell entstand. (Beispiel: les lunettes, von luna; Kelch, Krone, Kätzchen der Blüten usw.) Endlich gibt es noch eine Gruppe völlig willkürlicher Namengebungen. (Beispiel: Beweggrund, Gegenstand, Gewißheit; Nihilismus, Idealismus, Materialismus usw.; Gas = um 1600 durch den Arzt und Mystiker Baptiste Helmont »paradoxi licentia« erfunden worden.)

Singuläre Namenübertragungen. (Beispiel: lupus [Geschwulstform] = Wolf: lupa, Lupe = das Vergrößerungsglas; ein Mann wie Berkeley kann sukzessiv Egoist [i. S. Solipsist], Nihilist und Idealist genannt werden.)

Aufgenommene und einverleibte Metaphern. Versteht man unter Metapher, wie Aristoteles, jede mögliche Begriffsübertragung, so ist selbstverständlich, daß auch jeder mögliche Bedeutungswandel eine Metapher genannt werden kann. Vom Standpunkte der Psychologie aus aber muß man festhalten, daß das erste Kriterion einer Wesensbestimmung der Metapher ist, zu entscheiden, ob die Übertragung absichtlich geschah; ganz falsch ist, diese Absicht aus nachfolgender Reflexion hineinzuprojizieren. Auf keinen Fall ist die Metapher ein »abgekürztes Gleichnis«. Soll die Metapher überhaupt einen bestimmten Begriff zwischen den an sie angrenzenden sprachlichen Formen decken, so kann sie nur als eine Gesamtvorstellung definiert werden, in der disparate Teile gemischt sind, und wobei zwar das Bewußtsein dieser disparaten Beschaffenheit besteht, zugleich aber die durch die disparaten ersetzten homogenen Vorstellungen durch eine leicht bewegliche Assoziation geweckt werden. — Am leichtesten werden von der Sprache die Metapherwörter aufgenommen, die nur aus einem einzigen Worte bestehen, das für sich allein den Sinn der Metapher vollständig enthält. (Zu erinnern ist hier an die Übertragung von Tiernamen auf den Menschen in beschimpfendem Sinne; caprice von capra = Ziege, se prélasser = sich brüsten von Prälat; Pupille von pupa

= Mädchen.) Dazu kommen metaphorische Wortverbindungen und Redensarten. (Beispiel: Zahn der Zeit, geflügelte Worte; einen Bock schießen, offene Türen einrennen, ein Herz und eine Seele.) Endlich sind noch Umbildungen und Verdunkelungen aufgenommener Metaphern zu erwähnen. Sie ereignet sich am leichtesten bei den einfachen Metapherwörtern und Verbindungen (eherne Bande, Schleier der Nacht, Zahn der Zeit), doch wird sie hier leicht wieder klar.

Umbildung und Verdunkelung aufgenommener Metaphern. Die Metapher entspringt in allen eben genannten Formen der effektvollen Rede und sie bietet sich, sobald sie in Aufnahme gekommen ist, als wirksames Mittel dar, einen Gedanken energischer auszudrücken als in der gewöhnlichen Rede geschieht. Sehr oft aber verblaßt die Metapher. Das geschieht am häufigsten bei den Metapherwörtern. (Beispiel: Krone — Kranich; Schleier der Nacht; einen Bock schießen.) Die Verdunkelung geht selbst soweit, daß der Sinn des die Metapher tragenden Hauptbegriffs ergriffen wird. (Beispiel: sein Glück in die Schanze [chance] schlagen, Maulaffen [mul apen] feilhalten, sein Schäfchen [sin schepken] ins Trockene bringen.)

6. Theorie des Bedeutungswandels. Allgemeine Bedingungen und Ursachen des Bedeutungswandels. Die Bedingungen vollständig aufzusuchen ist unmöglich. Man muß sich auch hier — wie bei den regelmäßigsten Naturerscheinungen — mit der Nachweisung der notwendigen Entstehung aus den unmittelbar umgebenden und vorausgehenden Bedingungen begnügen. Dabei ist folgender allgemeine Grundsatz berechtigt, daß die in der Entstehung noch unerforschten Erscheinungen die Präsumtion einer analogen Gesetzmäßigkeit für sich haben, wie sie für die zureichend erforschten nachgewiesen ist. Dabei sind die allgemeinen Bedingungen eines Ereignisses und dessen eigentlichen Ursachen zu unterscheiden. Jede Bedingung hängt wieder von ferneren Bedingungen ab, wo man also Anlaß hat über die Ursachen hinauszugehen, wird man sich auf die nächsten Bedingungen beschränken müssen, Hauptsache bleibt aber möglichst exakte Festsetzung der Ursachen und zwar naturgemäß in einem regressiven Verfahren, da es sich um gegebene Tatbestände handelt. Als nächste Ursachen erweisen sich überall die elementaren Assoziationen. Aber dabei bleibt diejenige Funktion unbeachtet, welche die zusammenhängende Wirkung der elementaren Assoziationen überhaupt erst möglich macht: die Apperzeption. Der Bedeutungswandel liefert ein Bild der inneren Beziehungen zwischen Assoziation und Apperzeption.

Bedeutungswandel und Einheitsfunktion der Apperzeption. Den Umkreis einfacher Assoziationen zu überschreiten finden wir erst dort Veranlassung, wo wir das Wort als Teil eines Gedankenganzen betrachten. Das müssen wir beim Bedeutungswandel immer. Unter dem Einfluß der Gesamtvorstellung auf den einzelnen Begriff lassen sich bei dem Bedeutungswandel deutlich die assoziativen Formen und die apperzeptive Wirkung unterscheiden; die letzteren charakterisieren ihrem Grundwesen nach zunächst als Einheitsfunktionen, d. h. daß der Umfang des Apperzipierten formal streng begrenzt ist, weil in jedem Moment nur eine

Apperzeption vollzogen wird. Diese formale Einheitsfunktion der Apperzeption tritt jedoch nach Maßgabe der augenblicklichen Bedingungen in zwei verschiedenen Formen in die Erscheinnng: 1. ist sie synthetische Einheitsfunktion insofern in solchen Zeitmomenten des Denkens, wo irgend ein neuer Gedankeninhalt zur Auffassung kommt, dieser als eine Gesamtvorstellung in das Bewußtsein eintritt; 2. ist sie analytische Einheitsfunktion, indem in jenen Zeitmomenten, die dem Auftreten einer Gesamtvorstellung folgen, diese einer fortschreitenden Zerlegung unterworfen wird; diese geschieht wieder in einer begrifflichen oder einer anschaulichen Form. Innerhalb der allgemeinen Entwicklung des Bewußtseins entspricht der ersten ursprünglicheren Form dio Stufe des gegenständlichen und attributiv verknüpfenden Denkens. Die zweite Art der Gliederung ist, wie besonders die Entwicklung der Sprache lehrt, aus der vorigen hervorgegangen. Bei dieser Form des sogenannten verstandesmäßigen oder logischen Denkens ist der Charakter der analytischen Einheitsfunktion der Apperzeption am schärfsten ausgeprägt, und die im ersten Moment eines Denkaktes einheitlich gegebene Gesamtvorstellnng wird in einem binär gegliederten Gedankenausdruck vorwiegend prädikativ gegliedert. — Niemals aber erscheinen die apperzeptive Einheitsfunktion und die Assoziationen als völlig getrennt. Diesem engen Zusammenhange entspricht es, daß bei jedem Bedeutungswandel die Apperzeption einer Gesamtvorstellnng als Vorbedingung anzusehen ist, daß bestimmte Assoziationen entstehen. (Beispiel: Fuß des Tieres: Fuß des Tisches: Gesamtvorstellungen: Tier und Tisch, durch Zerlegung entstehen die Partialvorstellungen des Fußes hüben und drüben; Lohn wird zu Dank, Wagnis zu Gefahr; Begreifen: zunächst sinnliches Greifen, zu der Gesamtvorstellung des Vorgangs mit Snbjekt nnd Objekt tritt die Vorstellung der geistigen Tätigkeit des Handelnden, diese dominiert, da sie in einer Reihe analoger Vorgänge wiederkehrt; belasteter Bock nnd Sitz usw.)

Assoziative Elementarprozesse des Bedeutungswandels. Assoziationen sind immer Elementarprozesse, sofern sie nur möglich sind unter Elementen, und zwar vollziehen sie sich in zwei Elementarvorgängen: gleiche oder sich (räumlich oder zeitlich) berührende Elemente. Doch kann man sie in konkreten Assoziationen nicht trennen. Je nachdem die eine oder andere Seite überwiegt, redet man bekanntlich von Ähnlichkeits-, Raum- nnd Zeitassoziation. Die Unterscheidung vergißt aber die zahlreichen simultanen Assoziationsvorgänge, die in einem Prozeß fortwährender Attraktionen und Repulsionen von Verdrängungen und Angleichungen zum Ausdruck kommen. — Diese Attraktions- und Repulsionswirkungen lassen sich bei den komplizierteren Erscheinungen des Bedeutungswandels nicht so einleuchtend dartun, wie bei einfacheren Phänomenen. Trotzdem zeigt sich auch hier ein deutliches Zusammenwirken der nämlichen elementaren Bedingungen: das wechselnde Hervortreten verschiedener dominierender Elemente beim Bedeutungswandel; der Übergang eines Begriffs in einen andern auf Grund relativer Konstanz eines Merkmals erklärt sich nur durch die fortwährende Attraktion und Angleichung übereinstimmender und die Ausscheidung ungleicher Elemente zu stande kommt usw.

Allgemeine Gesetze des Bedeutungswandels. Somit lassen sich als Gesetze des Bedeutungswandels im Sinne psychologischer Interpretation nur die allgemeinen Assoziationsgesetze bezeichnen; diese wieder führen auf die drei Elementarprozesse zurück: Gleichheitsverbindung, räumlich-zeitliche Berührungsverbindung und die Verdrängung unvereinbarer Elemente. Bei dem assimilativen Bedeutungswandel treten die Attraktionen und Angleichungen übereinstimmender Elemente hervor, dagegen spielen bei dem komplikativen Wandel die Kontiguitätswirkungen der Elemente die Hauptrolle. Eine Mittelstellung zwischen beiden nimmt der unter dem vorherrschenden Einfluß der Gefühlswirkungen entstehende Begriffswandel ein, indem hier die Erscheinungen durchweg zur einen Hälfte auf Gleichheits-, zur andern auf Berührungsassoziationen zurückführen; walten Gleichheitsassoziationen vor, so wird die Übertragung durch konstant bleibende dominierende Elemente vermittelt, stehen Kontiguitätswirkungen im Vordergrunde, dann vollzieht sich der Übergang durch eine Verschiebung verschiedenartiger dominierender Elemente, bei der das zu Anfang herrschende am Ende vollkommen verschwunden ist. Dazwischen stehen Formen, da sich die Gleichheitswirkungen der Gefühle mit bloßen Berührungswirkungen der Vorstellungselemente — der Gleichheitsassoziationen dieser mit Berührungsassoziationen der Gefühle verbinden. Etwas anders verhält sich der singuläre Bedeutungswandel, das bezieht sich auf die Art, wie sich die Elementarprozesse, die als solche hier wie dort dieselben sind, kombinieren. Hier spielen vielfach Reflexionen eine bedeutende Rolle als widerstrebende Momente und erst dann, wenn die Begriffe in den allgemeinen Gebrauch übergehen, waltet der Assoziationsmechanismus vor. — Das Eigentümliche der Metapher liegt endlich darin, daß die Beziehung zu einer Gesamtvorstellung, die sonst überall im Hintergrunde der assoziativen Prozesse steht, hier unmittelbar als die Bedingung der komplikativen Assoziationen auftritt.

Der Bedeutungswandel bildet trotz seiner Vielgestaltigkeit einen in sich zusammenhängenden Kreis von Prozessen.

Kiel Marx Lobsien

II Pädagogisches

Kohlhase, Fr., Die methodische Gestaltung des erdkundlichen Unterrichts mit besonderer Berücksichtigung der Kultur- bezw. Wirtschaftsgeographie. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Preis 60 Pf.

In dem vorliegenden Hefte 266 des Pädagogischen Magazins gliedert Herr Rektor Kohlhase die Erdkunde in eine mathematische, physikalische, biologische (begründende) und in eine Kulturgeographie mit Wirtschaftslehre und Realienkunde. Das geographische Fachziel bezweckt Kenntnis der Erde mit allen Objekten und Erscheinungsformen in ihrem kausalen Zusammenhang und der darauf wohnenden Lebewesen in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit. In Verfolgung dieses Zieles werden gleichzeitig alle Interessen der Erfahrung und der Teilnahme, besonders bei Betonung der Kultur-

geographie das soziale geweckt. Auswahl und Anordnung des geographischen Lehrstoffs erfolgt nach Landschaftsgebieten; denn nur innerhalb einer solchen geographischen Einheit stehen die einzelnen Glieder in einem kausalen Zusammenhange. An einer Reihe von Beispielen erläutert der Herr Verfasser den Begriff, das Wesen und den Wert der natürlichen Landschaftsgebiete. Sie bilden auch die natürlichste Grundlage und die beste Anknüpfung für die kulturgeographischen Betrachtungen, die allmähliche Entwicklung aller menschlichen Wirtschaft erklärt sich hauptsächlich aus der Landschaft. Das Kulturleben eines Volkes wird wesentlich beeinflußt durch die natürliche Beschaffenheit des ihm zum Wohnsitz dienenden Erdraumes. Nur wenn sich die Kulturgeographie auf der Landschaftskunde aufbaut, bietet sich in reichem Maße Gelegenheit, auf den kausalen Zusammenhang von geologischen, orographischen, hydrographischen und klimatologischen Faktoren einerseits und deren Einwirkung auf die Existenzbedingungen des einzelnen Menschen und ganzer Völker andrerseits hinzuweisen. Erst dann lernen die Kinder die Abhängigkeit der einzelnen Menschen und der Völker von den natürlichen Verhältnissen, den Bodenerzeugnissen auf und den Bodenschätzen unter der Erde kennen. Land-, Bergbau und Forstwirtschaft fördern die Rohprodukte zu Tage und Klein- und Großindustrie (Textil-, Holz-, Stein- und Metallindustrie) verarbeiten sie zu Kunstprodukten. Der Handel besorgt mit Hilfe der Verkehrsmittel (natürlichen und künstlichen) den Austausch der Produkte in den verschiedenen infolge ihrer eigenartigen Naturbeschaffenheit voneinander abhängigen und aufeinander angewiesenen Landschaften, Länder und Erdteile. Die staatlichen Institutionen gewähren dem Lande Schutz im Innern und nach außen, fördern Handel und Gewerbe und sichern die gewonnenen Absatzgebiete. So führt uns Herr Rektor Kohlhase die verschiedenen Zweige und Themen der Kulturgeographie im logischen Aufbau und inneren Zusammenhange vor und zeigt uns besonders an Deutschland die höchst interessante Bearbeitung derartiger Lehrstoffe. Aus dem natürlichen Zusammenhange der physikalischen und kulturgeographischen Stoffe erkennen die Schüler die in der Natur und dem Leben der Völker waltenden Gesetze. So gewinnen sie nach und nach mittels Zusammenstellung der gleichartigen Erscheinungen auf dem Wege der Abstraktion die ihnen zu Grunde liegenden Ursachen, und sie stellen die gewonnenen Gesetze als Endergebnisse zu einem einfachen Systeme der physikalischen, wirtschaftlichen und sozialen Erdkunde zusammen. Diesen Ausführungen kann man in allen Punkten zustimmen. Ganz besonders sind wir mit dem Herrn Verfasser darin einverstanden, daß die kulturgeographischen Belehrungen im engsten Anschluß an die betreffenden Landschaftsgebiete durch Schlußfolgerungen aus dem physikalischen Stoffe von den Schülern selbst erarbeitet werden.

Der spezielle Lehrplan sollte zu diesem Zwecke die engen Beziehungen zwischen Landschaftskunde und Kulturgeographie noch besser zum Ausdruck bringen. Die kulturgeographischen Themen müssen, dem geistigen Standpunkte der Schüler angemessen, auf die Schuljahre 4—8 verteilt und an passender Stelle den entsprechenden Landschaftsgebieten eingefügt

werden, damit diese Materialien nicht aus ihrem natürlichen Zusammenhange gerissen und die Oberklassen nicht zu sehr belastet werden. So kann schon in Klasse V (4. Schuljahr) nach Behandlung der Sand- und Lehmgrube, der Sandstein-, Porphyr- und Schieferbrüche der Heimat oder des engeren Vaterlandes das Wichtigste über Steinindustrie angeschlossen werden. Der Harz bietet Veranlassung zur Besprechung des Bergbaus, nachdem der Lehrer die kohlen- und erzreichen Gebirge von Deutschland und in der Naturkunde zu gleicher Zeit die nutzbaren Mineralien Deutschlands besprochen hat. So knüpfen wir die Besprechung über Forstwirtschaft und Holzindustrie an den Thüringer- und Schwarzwald, über Viehzucht, Ackerbau und Bodenverbesserung an die norddeutsche Tiefebene, über Metallindustrie und Erfindungen an Belgien und England, über Textilindustrie, Dampferlinien, Weltverkehr an Amerika, über Auswanderung, Kolonien und Flotte an Afrika an. Deutschland sollte aus bekannten Gründen im Mittelpunkte des geographischen Unterrichts stehen, im 5. und 6. Schuljahr ausschließlich zur Behandlung kommen, und im 7. und 8. Schuljahre sollte man Europa und die andern Erdteile nur insoweit in Betracht ziehen, als sie gesichtlich oder geschäftlich von Interesse für uns Deutsche sind. Für Klasse VI (3. Schuljahr) dürften wohl die Themen über staatliche, städtische und kirchliche Einrichtungen zu hoch sein.

Um das Kausalitätsprinzip im geographischen Unterrichte möglichst vollständig durchführen zu können, macht sich eine Konzentration mit Naturkunde (Physik, Chemie, Geologie und Mineralogie) und Geschichte notwendig. Manche geschichtliche Tatsache erklärt sich erst aus den einer Gegend besonders eigentümlichen Raumverhältnissen. Das weist der Herr Verfasser treffend an der Geschichte Englands, Rußlands und Deutschlands nach. Kulturgeschichte und Kulturgeographie haben hiernach viele Berührungspunkte. Geeignete Lesestücke und Gedichte dienen zur Belebung des erdkundlichen Unterrichts, und die Resultate dieser Disziplin bieten Material zu Aufsätzen, Spracharbeiten und Diktaten. So greifen die Vorstellungsreihen der verschiedenen Interessensphären ineinander und schaffen den einheitlichen Gedankenkreis, der die Grundbedingung der Charakterbildung ist.

Der letzte Teil soll ausschließlich der methodischen Behandlung gelten. Methodische Fragen streifte der Herr Verfasser schon bei Besprechung des Kausalitäts- und Konzentrationsprinzips. In diesem Abschnitt spricht er nochmals von dem Wert eines ursächlichen Zusammenhangs der physikalischen Objekte unter sich und mit den kulturgeographischen Erscheinungen und fordert mit Recht zum Studium der grundlegenden Werke eines Humboldt, Ritter, Peschel, Ratzel auf. Er hätte vielleicht auch Leitfäden empfehlen können, die den erdkundlichen Stoff für die Volksschule nach den eben dargelegten Grundsätzen praktisch darstellen. Ein Lehrer, der in seiner Klasse alle Disziplinen zu verwalten hat, kommt selten zur Durcharbeitung so großer umfänglicher Werke; ihm sind die nach den dargelegten Grundsätzen zugeschnittenen Leitfäden willkommener. In diesem methodischen Teile mußte gezeigt werden, wie die Schüler den physikalischen Stoff eines Landschaftsgebiets unter Zugrundelegung der

Karte und das damit zusammenhängende kulturgeographische Material gewinnen und durch Vergleichung die ihnen zu Grunde liegenden Gesetze klar herausheben und zu Vorstellungsreihen zusammenstellen. Die beste Grundlage für den Unterricht in der Geographie, so führt Herr Rektor Kohlhase weiter aus, bildet die Anschauung; die unmittelbare erfolgt durch Beobachtungen auf Spaziergängen, bei Besichtignngen von Werkstätten, Fabriken, Schaufenstern, Märkten, Gärtnereien, Gewerbeausstellungen und Sammlungen von Roh- und Kunstprodukten. Dem Zwecke der mittelbaren Anschauung dienen Globus, Relief, Karte, Typenbild und Schilderungen. Die Fertigkeit im Kartenlesen erlangt der Schüler hauptsächlich durch das Zeichnen im Gelände, durch die Darstellung der angeschauten Landschaft im Sandkasten und durch das Zeichnen derselben ins Skizzenbuch. Wir befinden uns in den Hauptprinzipien mit dem Herrn Verfasser im vollen Einklang und wünschen denselben eine allgemeine Anerkennung und Realisierung. Prüll

Fick, Wilhelm, Handbuch für Lehrer und Seminaristen. I. Teil: »Die Alpen und Süddeutschland.« 2. Auflage. Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1905. Preis 2,40 bezw. 3 M.

Geht man von der Tatsache aus, daß der Stoff für den erdkundlichen Unterricht infolge des ungeheuren Aufschwungs der geographischen Wissenschaft in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr zu einer geradezu beängstigenden Fülle anwächst, so wird man ein Lehrbuch schon dann als ein gutes betrachten können, wenn es trotz Berücksichtigung der neuen Gebiete (Geologie, Klimatologie u. a.) eine weise Auswahl im Stoff getroffen hat. Bietet es diesen dann auch noch in einer möglichst anschaulichen Form, so kann es, selbst wenn es im übrigen noch Mängel in methodischer Hinsicht besäße, nur warm empfohlen werden, vorausgesetzt natürlich, daß es allen wissenschaftlichen Ansprüchen Genüge leistet. — Denn die beste Empfehlung für ein erdkundliches Lehrbuch ist und bleibt doch — seine Anschaulichkeit. — Diese aber wird vor allen Dingen dadurch gewährleistet, daß mustergültige Landschaftsbilder in ihren charakteristischen Eigentümlichkeiten entworfen werden. Denn der Lehrer, der z. B. von den Alpenlandschaften ein klares und fesselndes Bild geben will, muß nicht nnr so obenhin, sondern sehr genau mit allen einzelnen Erscheinungen der Alpenwelt, der Entstehung und Bedeutung der Gletscher, der Lawinen, des Föhnwindes, der Alpenstraßen und -Bahnen bekannt sein. — Er mnß auch selbst packende Schilderungen von den Beschäftigungen der Alpenbewohner, ihrem Leben und Treiben darbieten können. Außerdem ist es durchaus nötig, daß die Kinder heutzutage über die Grundbegriffe der Lehre von der Wärme, der Winde, der Niederschläge aufgeklärt werden, so zwar, daß ihnen das Allernotwendigste in einer einfachen und verständlichen Form geboten wird.

Solchen Ansprüchen kann ein Leitfaden, nnd sei er noch so gut (Seydlitz, Kirchhoff), nicht gerecht werden. Die »geographischen Charakterbilder«, z. B. Buchholz, bieten zwar mustergültige Schilderungen, aber sie gehen meistens über das Verständnis der Kinder hinaus. — Die »metho-

dischen« Handbücher sind zum Teil wahrhaft künstlerisch in Bezug auf Entwicklung und Durchführung der »Probleme« gestaltet worden (vergl. die »Lehrproben« zur Länderkunde von Europa von H. Itschner), und sie können als gute Muster für jüngere Lehrer nicht mehr entbehrt werden; aber manche unter ihnen (nicht Itschners Lehrproben) lassen gerade jene Vorzüge zu Gunsten der »Methode« vermissen. — Wer die Vorzüge einer anschaulich-ausführlichen und einfachverständnisvollen Darstellung ohne »Methode« kennen lernen will, der greife zu vorstehendem Werke.

Jena Ad. Harms

Warum kann die amerikanische Volksschule nicht leisten, was die deutsche leistet. Von einem alten Deutsch-Amerikaner. Minden, Marowsky, 1905. Preis 60 Pf.

Eine besondere Schrift. Der Verfasser geht scharf ins Gericht mit den Verhältnissen des amerikanischen Schulwesens. Und er hat volles Recht dazu. Einen sehr wichtigen Punkt hat er aber merkwürdigerweise übersehen: Die Korruption, die in den Vereinigten Staaten sich in schamloser Weise breit macht auf verschiedenen Gebieten und auch die pädagogische Welt vergiftet. Über das Kapitel: Politik und Pädagogik hätte der Verfasser gewiß Bemerkenswertes sagen können. Dann würde man bei eingehenden Vergleichungen herausfinden, daß wahre Freiheit eher auf deutschem als auf amerikanischem Boden zu finden ist, und daß die Zustände des amerikanischen Freistaates gar keine Anziehungskraft auf die alte Welt ausüben können, solange sie innerlich so faul sind. Für uns Deutsche aber heißt es: ruhig weiter arbeiten, wie bisher. Trotz mancherlei Umwegen und Irrgängen sind wir doch auf dem Wege, ein Kulturvolk zu werden. Die Amerikaner stecken noch tief in bloßer Zivilisation mit all' ihren Auswüchen lächerlichen Protzentums und Gelddünkels. Aber schon beginnt sich die Kritik zu regen und der Zweifel, ob der Freistaat es wirklich schon so herrlich weit gebracht habe. Das vorliegende Schriftchen gibt auch eine Bestätigung hierfür. Mit dem beginnenden Zweifel und der einsetzenden scharfen Kritik wird aber der Fortschritt eingeleitet, den wir dem Lande von Herzen wünschen.

Jena W. Rein

Herrmann, W., Die sittlichen Weisungen Jesu. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1904. Preis 1 M.

Es ist ein feines Büchlein, das uns den Mißbrauch der sittlichen Weisungen Jesu vor Augen führt und ihre richtige Anwendung uns zeigt. Braucht unsere Zeit noch die Sittenlehre Jesu oder ist letztere überholt und überwunden? Sind die Irrtümer Jesu so vorwiegend, daß man sich von ihm trennen und für unsere Kulturarbeit neue Grundlagen suchen muß, oder können wir bei ihm bleiben? Wer sich mit diesen Fragen beschäftigt, wird eine klare und nach unserer Überzeugung zutreffende Antwort bei Herrmann finden. Er gibt Worte preis, hält aber den Geist der Sittenlehre Jesu fest, die nach Goethe nicht zu übertreffen ist, deren Hoheit alle Zeiten überdauern wird.

Jena W. Rein

FACHPRESSE

Aus der philosophischen Fachpresse

Archiv für systematische Philosophie. XI. 3. 1905.

H. Leser, Über die Möglichkeit der Betrachtung von unten und von oben in der Kulturphilosophie. — D. Adolf Müller, Quellen und Ziele sittlicher Entwicklung. — Prof. Dr. J. J. Hoffmann, Exakte Darstellung aller Urteile und Schlüsse. — Herm. Planck, Das Problem der moralischen Willensfreiheit. — Eugen Posch, Über einige metaphysische Ansichten. — Jahresbericht über sämtliche Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie. — Anna Tumarkin, Bericht über die deutsche ästhetische Literatur aus den Jahren 1900 bis 1905. — Die neuesten Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie. — Zeitschriften. — Eingegangene Bücher.

Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie. XXIX. Jahrg. H. II.

Renner, Absolute, kritische und relative Philosophie.

Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. Bd. 38. H. I.

Bäräny, Experimenteller Beitrag zur Psychologie des Urteils.

— — H. IV.

Lipps, Zur Verständigung über die geometrisch-optischen Täuschungen.

Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft. Bd. 61. H. 2.

Spann, Untersuchungen über den Gesellschaftsbegriff zur Einleitung in die Soziologie.

Theologische Studien und Kritiken. Jahrg. 1905. H. 2.

Daxer, Wilhelm Wundts Philosophie und die Religion.

Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft. Bd. 29. H. 1.

Tönnies, Zur naturwissenschaftlichen Gesellschaftslehre.

D. Horns Evangelisches Schulblatt. Begründet von Dörpfeld. 49. Jahrg. 1905. 9. H.

Abhandlungen: Rektor Müller, Zur Simultanschulfrage. — Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Lehrproben usw. — Der Laternenmann. — Pädagogik als Sport. — Heinrich Lettau. — Selbstmorde im jugendlichen Alter. — Die 41. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen. — Rundschau. — Literarischer Wegweiser.

Die Kinderfehler. Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie. Herausgegeben von J. Trüper, Direktor des Erziehungsheimes und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Südstädtischen Mittelschule für Mädchen in Elberfeld. XI. 1. Heft.

A. Abhandlungen: Dir. A. J. Schreuder, Warum und wozu betreibt man Kinderstudium? — Dr. Paul Ranschburg, Vergleichende Untersuchungen an normalen und schwachbefähigten Schulkindern. — B. Mitteilungen: J. Trüper, Die Erziehung der psychopathisch-minderwertigen Zöglinge. — Schulze, Zur Frage des Kinderschutzes. 1. Lohnbeschäftigung von Kindern. 2. Kinderschutz in Meiningen. 3. Preisausschreiben für Kinderschutz. — C. Literatur: Dr. Th. Heller, Grundriß der Heilpädagogik. Von Ufer. — L. W. Stern, Helen Keller, Die Entwicklung und Erziehung einer Taubblinden als psychologisches, pädagogisches und sprachtheoretisches Problem. Von O. Danger. — Zur Psychologie des ersten Unterrichts. Von Eduard Schulze.

Bölcseleti Folyóirat. Szerkoszti és kiadja Dr. Kiss János. II. Füzet. 1905.

I. Értekezések: Dr. Demkó György, A jog fogalma és eredete. — Kozáry Gyula, Atöröklés és nemzeti nevelés. — Dr. Kis—Erös Fereuo, Nevezetesebb elmóletek a nyelv eredetéröl. — II. Vegyesek: Az Aquinói-Szent-Tamás-Társaságból. — III. Irodalmi értesitö: Bihari Ferenc, Alfons Lehman, S. J. Lehrbuch der Philosophie auf arist.-schol. Grundlage. Ismerteti. — Folyóiratok. — Hirdetési rovat. — Elöfizetök nyugtatása a borítékon.

Aus der pädagogischen Fachpresse

Strauß, E., Mehr Klassenwanderungen als bisher! Sächs. Schulzeitung 1905, Nr. 21. 22.

Verfasser bringt im wesentlichen die alten Gründe für seine Forderung vor und tut, wie die Sachen liegen, recht daran; in der Ausführung bezieht er sich auf Dresden und Umgebung und gibt statistische Nachrichten aus Dresdner Bürger- und Bezirksschulen. »Frühere Jahre schätzten besonders das Fremdländische: griechische und römische Geschichte und die Behandlung ausländischer Tiere und Pflanzen nahmen einen breiten Raum beim Unterrichte ein. In der Geographie waren die Schüler in China mitunter fast mehr zu Hause als in der Heimat.« Nach den neueren Lehrplänen sollen sie vor allem in Heimat und Vaterland zu Hause sein, aber — nach gewissen Wahrnehmungen wird nun (hier folgen wir im Ausdrucke nicht mehr dem Verfasser) Heimat und Vaterland zum Teil wie — China behandelt. Verfasser macht eine Reihe von Punkten namhaft, die jedes Dresdner Kind während seiner Schulzeit einmal besucht haben möchte. Aber viele Tausend Kinder »haben fast täglich als Abschluß des Horizontes im Süden den Windberg, die Goldene Höhe, die Babisnauer Pappel vor Augen und kommen nicht hin. Von 2500 Konfirmanden war weit über die Hälfte nicht dort gewesen.« Von 1947 Bezirksschülern hatten 53% das Moreaudenkmal nicht gesehen, »obgleich die Schlacht bei Dresden in Klasse III und I besprochen wird« und obwohl dieser Punkt nur eine Viertelstunde von dem Häusermeer entfernt ist und eine prächtige Aussicht bietet. — Neben dem »Unterricht im Gewand der Fremde« hebt Verfasser dann auch die erziehliche und die gesundheitliche Seite der Wanderungen hervor, dabei auch den Einfluß auf die Eltern; »für die Volksgesundheit wäre es sicher nützlich, wenn die Großstädter durchschnittlich etwas mehr Sehnsucht nach der freien Natur hätten.« Endlich macht er Vorschläge, welche Gänge und Wanderungen auf den

einzelnen Klassenstufen zu machen seien.

Unmittelbar nach dem ersten Stück der Arbeit von Strauß bringt dieselbe Zeitung die Nachricht, daß 48 Hamburger Volksschüler (Selektaner) auf Kosten hochherziger Bürger eine zehntägige Tellfahrt unternehmen sollten, begleitet von vier Lehrern und einem Arzte; das Ganze eine Frucht des Schillerjahres. Wie nun wohl mancher Wald mit einem einzigen Baume anfing, von welchem dann Samen abfielen, so möge diese Tellfahrt der Hamburger als Samenbaum gelten und wirken! Im 2. Jahrbuche des Vereins für wiss. Päd. (1870) findet sich eine Abhandlung von Ziller: »Zur Theorie pädagogischer Reisen«. Nach derselben haben die Schulreisen einen dreifachen Zweck. Erstens »wird durch sie eine Grundbedingung für das Gedeihen aller Erziehung hergestellt: eine engere Verbindung zwischen Lehrer und Schüler... Schon dieser erste Zweck, ebenso sehr aber die beiden nachher anzuführenden Zwecke lassen es, da es ganz allgemeine pädagogische Zwecke sind, im höchsten Grade als wünschenswert erscheinen, daß an einer Schulreise möglichst alle Schüler .. sich beteiligen.«. Zweitens ist »die Schulreise eine der wesentlichsten unmittelbaren Veranstaltungen für die Charakterbildung der Jugend,« denn 1. »sie gewährt einen zu richtiger pädagogischer Beurteilung und Behandlung notwendigen Einblick in das eigentliche Wesen des kindlichen Gemütes;« 2. »sie bietet dem Zögling Gelegenheit zum Handeln selbst dar, und noch dazu, was von besonderer Wichtigkeit ist, zu einem solchen Handeln, das einen öffentlichen Charakter an sich trägt.« Drittens in Bezug auf den Unterricht »soll denn auch die Reise dem Zögling dazu verhelfen, mehr zu sehen, mehr zu beobachten, im Umgang mehr zu erleben, damit er bei dem Unterricht mehr lerne und sich mehr erarbeite.« Das zeigt, wie Ziller die Sache ansieht: es klingt gar nicht so intellektualistisch und einseitig didaktisch, wie seine Erziehungstheorie von gewissen Seiten immer aufgefaßt und dargestellt wird; und dieses Mißverhältnisses wegen wollen wir noch einen weiteren Griff in die »Fachpresse« tun.

In der Deutschen Schule, Juniheft S. 386 f. bespricht O. Meßmer die Schrift E. v. Sallwürks: »Die Ausfüllung des Gemüts durch den erziehenden Unterricht.« Von dem ersten Teil derselben sagt Meßmer: »Ihr Schluß besteht in dem Nachweis, daß aus der Vorstellungszucht der Herbartischen Pädagogik unmöglich die Notwendigkeit eines bestimmten Handelns sich ergeben kann.« Das möge man mit den angeführten Sätzen Zillers zusammenhalten. E. v. Sallwürk stellt dann dem theoretischen Irrtum, der nach seiner Meinung in der Herbartischen Pädagogik steckt, die Behauptung entgegen, daß die Begriffe nicht auf bloß psychisch-mechanische Weise entstehen, wie Herbart und seine »Diaskeuasten« lehren, sondern durch logische (bewußte) Arbeit gebildet werden müssen. Und dazu macht Meßmer seine abweichende Ansicht geltend: »Ergiebiger als die Analyse dessen, was Ziller in seiner Didaktik behauptet und zu tun glaubt, ist die Analyse dessen, was er wirklich tut. Mit andern Worten: die Praxis ist weniger schlimm als die Theorie.« Wir wünschen sehr, daß auch diese Äußerung gesunden Sinnes für Tatsächlich-Wahres als Samenbaum wirken möchte, obwohl wir meinen, die Gegensätze müßten schon jetzt anders benannt werden. —e.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

L. Nelson, Wissen, Glaube und Ahndung von Fries neu herausgegeben. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1905. 327 S.

R. Wallaschek, Psychologie u. Pathologie der Vorstellung. Beiträge zur Grundlegung der Ästhetik. Leipzig, A. Barth, 1905. 323 S.

E. Schrader, Elemente der Psychologie des Urteils I. Ebenda 1905. 322 S.

Fröhlich, Der Wille zur höhern Einheit. Heidelberg, Winter, 1905. 168 S.

A. Wagemann, Das System der Welt. Grundzüge einer Physik des organischen Lebens. I. Ursprung von Energie und Materie. Cannstatt, Selbstverlag, 1905. 181 S.

R. Avenarius, Der menschliche Weltbegriff. Leipzig, Reisland, 1905. 134 S.

E. König, Der Geschichtsquellenwert des Alten Testamentes. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905. 86 S.

O. Flügel, Die Religionsphilosophie der Schule Herbarts. Drobisch u. Hartenstein. Ebenda 1905. 88 S.

Traub, Die Wunder im neuen Testament. Halle a/S., Schwetzschke. 72 S.

V. Cherbaliez, Die Kunst und die Natur. I. Ascona. C. v. Schmidtz. Deutsch von Weber. 125 S.

Benedicti de Spinoza, Ethica ordine geometrico demonstrata, quam curaverunt. J. van Vloten et J. P. N. Land Hagae Nijhoff, 1905. 180 S.

J. Terwin, Wanderungen eines Menschen am Berge der Erkenntnis. Zürich, Füßli, 1905. 126 S.

W. Jerusalem, Der kritische Idealismus und die reine Logik. Wien und Leipzig, Braumüller. 1905. 224 S.

Ders., Gedanken und Denken. Ebenda. 292 S.

Eleutheropulos, Das Schöne. Ästhetik auf das Allgemein-menschliche und das Künstlerbewußtsein begründet. Berlin, Schwetzschke, 1905. 227 S.

J. Schultz, Die Bilder von der Materie. Eine psychologische Untersuchung über die Grundlagen der Physik. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1905. 211 S.

H. Kroell, Die Grundzüge der Kantschen und der physiologischen Erkenntnistheorie. Straßburg, Beust, 1904. 48 S.

O. Dittrich, Die Grenzen der Geschichte. Leipzig, Teubner, 1905. 32 S.

O. Weise, Kurzer Abriß der Logik und der Psychologie für höhere Lehranstalten. Ebenda. 26 S.

Michelis, Antisophie. Berlin, Eichler, 1905. 44 S.

O. Flügel, Probleme der Philosophie und ihre Lösungen. 4. Aufl. Cöthen, O. Schulze, 1906. 302 S.

Die Religionsphilosophie des absoluten Idealismus Fichte, Schelling, Hegel, Schopenhauer. Herausg. von O. Flügel. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905. 72 S.

Philosophische Bibliothek. Leipzig, Dürr, 1905.

Bd. 46. J. Kants kleinere Schriften zur Logik und Metaphysik. 2. Aufl. Von K. Vorländer.

Bd. 51. J. Kants Physische Geographie. Von Paul Gedan.

Bd. 33. G. W. F. Hegels Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften. 2. Aufl. Von Georg Lasson.

Bd. 36 Humes Dialoge über natürliche Religion. Über Selbstmord und Unsterblichkeit der Seele. Deutsch von F. Paulsen. 3. Aufl.

B. Bauch, Schiller und seine Kunst in ihrer erzieherischen Bedeutung für unsere Zeit. Vortrag. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905. 14 S.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

AUFSÄTZE

Kausalität und Erkenntnisgrund bei Schopenhauer

Von
Paul Range-Berlin

(Fortsetzung)

II.

a) Auch Kants Darstellung befriedigt Schopenhauer nicht. Ihm ist dessen Erkenntnislehre zu kompliziert, mit Kants Behandlung von Raum und Zeit ist er einverstanden, aber den Kategorien — deren Wert er im übrigen an manchen Stellen seiner Werke nicht bestreitet — kann er keine apriorische Bedeutung zubilligen. Schopenhauers Grundidee ist die, unsere ganze Erkenntnis auf einen Satz zu basieren. Vor ihm hatte man zwei Anwendungen des Satzes vom Grunde unterschieden, die eine auf Urteile, welche um wahr zu sein immer einen Grund, die andere auf Veränderungen realer Objekte, die immer eine Ursache haben müssen. Damit ist Schopenhauer nicht einverstanden, es gibt noch mehr Fälle, in denen der Satz vom Grunde zur Frage Warum? berechtigt. Sowohl die reinen Raum- und Zeitvorstellungen als die Motivation bilden je eine besondere Anwendung dieses Satzes. Daher wird eine Neueinteilung nach vier Klassen vorgenommen. In jeder dieser vier Klassen tritt der Satz vom Grunde in einer andern Gestalt auf, läßt sich aber stets auf seinen allgemeinen Ausdruck zurückführen. Dieser allgemeinen Wurzel gibt Schopenhauer folgende Fassung:

»Unser erkennendes Bewußtsein, als äußere und innere Sinnlichkeit, Verstand und Vernunft auftretend, zerfällt in Subjekt und Objekt und enthält nichts außerdem. Objekt für das Subjekt sein

und unsere Vorstellung sein, ist dasselbe. Alle unsere Vorstellungen sind Objekte der Subjekte, und alle Objekte des Subjekts sind unsere Vorstellungen. Nun aber findet sich, daß alle unsere Vorstellungen untereinander in einer gesetzmäßigen und der Form nach a priori bestimmbaren Verbindung stehen, vermöge welcher nichts für sich Bestehendes und Unabhängiges, auch nichts Einzelnes und Abgerissenes Objekt für uns werden kann.«[1]) Diesen allgemeinen Satz gliedert Schopenhauer folgendermaßen:

b) 1. In der ersten Klasse herrscht der Satz als Satz vom zureichenden Grunde des Werdens als Principium rationis sufficientis fiendi.[2]) Es gehören in diese erste Klasse die anschaulichen, vollständigen, empirischen Vorstellungen, sie bilden als konkrete Gegenstände die empirische, reale Welt. Alle in diesem Komplex der erfahrungsmäßigen Realität sich darstellenden Objekte sind hinsichtlich des Ein- und Austritts ihrer Zustände, mithin in der Richtung des Laufes der Zeit miteinander verknüpft, d. h. jede Veränderung ist Wirkung einer andern ihr vorangegangenen, welche in Beziehung auf sie Ursache, in Beziehung auf eine dritte, ihr selbst wieder notwendig vorhergegangene Veränderung aber Wirkung heißt. Dieses ist die anfanglose Kette der Kausalität. Einen Anfang der Kausalität weist Schopenhauer als unmöglich ab, die causa sui gibt ihm wiederholt Gelegenheit zu scherzhaften Parabasen, er vergleicht sie gern mit Münchhausen, der sich und sein Pferd an seinem eigenen Zopf aus dem Sumpf zieht.[3])

2. Das Gesetz der Kausalität hat ausschließlich Beziehung auf Veränderungen materialer Zustände, daher ist man nur zu dem Ausdruck berechtigt »ein Zustand ist Ursache eines andern« und nicht »ein Objekt ist Ursache eines andern«.[4]) Es ist von der größten Wichtigkeit, daß man von der wahren und eigentlichen Bedeutung des Kausalitätsgesetzes, wie auch von dem Bereich seiner Geltung vollkommen deutliche Begriffe habe.«[5]) Am ausführlichsten wird dieser Punkt in der Welt als Wille und Vorstellung behandelt, hier heißt es: »Überhaupt also findet das Gesetz (der Kausalität) auf alle Dinge in der Welt Anwendung, jedoch nicht auf die Welt selbst, denn es ist der Welt immanent, nicht transzendent, mit ihr ist es

[1]) S. III. S. 40. KANT ist gleicher Meinung s. o. S. 53.
[2]) S. III. S. 47.
[3]) S. III. S. 28.
[4]) S. III. S. 49.
[5]) S. III. S. 47.

gesetzt, und mit ihr ist es aufgehoben.«[1]) Ferner will Schopenhauer nicht Ursache mit Kraft verwechselt wissen, er führt das folgendermaßen aus: »Allein infolge der ... zu weiten Fassung des Begriffes Ursache im abstrakten Denken hat man mit demselben auch den Begriff der Kraft verwechselt: diese, von der Ursache völlig verschieden, ist jedoch das, was jeder Ursache ihre Kausalität d. h. Möglichkeit zu wirken erteilt.«[2])

3. Eines der wichtigsten Themata der Kantischen Kritik der reinen Vernunft ist der Beweis der Apriorität des Kausalitätsgesetzes. Kant hatte argumentiert: Die zu aller empirischen Kenntnis nötige Synthesis des Mannigfaltigen durch die Einbildungskraft gibt Succession aber noch keine bestimmte: d. h. sie läßt unbestimmt, welcher von zwei wahrgenommenen Zuständen, nicht nur in meiner Einbildungskraft, sondern im Objekt vorausgehe. Bestimmte Ordnung aber dieser Succession, durch welche allein das Wahrgenommene Erfahrung wird, d. h. zu objektiv gültigen Urteilen berechtigt, kommt erst hinein durch den reinen Verstandesbegriff von Ursache und Wirkung. Also ist der Grundsatz des Kausalitätsverhältnisses Bedingung der Möglichkeit der Erfahrung, und nur als solche a priori gegeben.[3]) Die Ordnung der Succession der Veränderungen realer Objekte wird also vermittelst der Kausalität als objektiv erkannt. Mit dieser Kantischen Beweisführung ist Schopenhauer nicht zufrieden. Weil wir die in unseren Sinnesorganen empfundenen Affektionen und Veränderungen ganz unmittelbar als Wirkungen auffassen und augenblicklich von ihnen zu ihren Ursachen übergehen, welche nunmehr eben durch den Verstandesprozeß als Objekte im Raum sich darstellen, ergibt sich, daß das Gesetz der Kausalität uns a priori, folglich also hinsichtlich der Möglichkeit der Erfahrung notwendig bewußt ist, »ohne daß wir des indirekten, schwierigen, ja ungenügenden Beweises bedürften, den Kant für diese wichtige Wahrheit gegeben hat.«[4]) Die Unabhängigkeit des Kausalbegriffes von aller Erfahrung wird eben dadurch erklärt, daß die Abhängigkeit aller Erfahrung ihrer ganzen Möglichkeit nach von ihm nachgewiesen wird.[5]) Diese Apriorität des Kausalitätsgesetzes wird jeden Augenblick durch die unerschütterliche Gewißheit bestätigt, mit der in allen Fällen von der Erfahrung erwartet wird, daß sie diesem Gesetz gemäß ausfalle, d. h. wir legen

[1]) S. III. S. 43 ff. S. 57.
[2]) S. III. § 20. S. 58 u. a.
[3]) S. III. S. 102. Kant, Kr. d. r. V. 1. Aufl. S. 201.
[4]) S. III. S. 406.
[5]) S. III. S. 96.

diesem Gesetz Apodiktizität bei, die sich von jeder andern auf Induktion gegründeten Gewißheit dadurch unterscheidet, daß es zu denken unmöglich ist, daß das Gesetz irgendwo in der Erfahrungswelt eine Ausnahme erleide. Wir können uns z. B. denken, daß das Gesetz der Gravitation einmal aufhörte zu wirken, nicht aber, daß dies ohne Ursache geschehe.[1])

4. Durch Wirkung des Kausalitätsgesetzes auf die Empfindungen (der Sinne) kommen die Vorstellungen zu stande. Unsere alltägliche empirische Vorstellung ist intellektual. Der objektiven Anschauung dienen zwei Sinne, das Getast und das Gesicht. Sie allein liefern die Data, auf deren Grundlage der Verstand durch die Kausalität die objektive Welt entstehen läßt. Die andern drei Sinne bleiben in der Hauptsache subjektiv, denn ihre Empfindungen deuten auf eine äußere Ursache, enthalten aber keine Data zur Bestimmung räumlicher Verhältnisse derselben. Alle solche Data der Sinne geben aber durchaus noch keine Anschauung, diese bleibt das Werk des Verstandes, er muß vor allem die Anschauungen des Raumes, der Zeit und die Vorstellung der Kausalität in sich tragen, um von den allein empirisch gegebenen Empfindungen auf ihre Ursachen überzugehen.

5. Sehr ausführlich beschäftigt sich Schopenhauer mit dem Entstehen von Gesichtsempfindung. Ihm zufolge ist der Verstand in den Vorgängen, die das Sehen betreffen, vorwaltend tätig, dadurch daß er jede Veränderung als Wirkung auffaßt und sie auf ihre Ursache bezieht, auf der Unterlage der apriorischen Grundanschauungen des Raumes und der Zeit. Er vollzieht diese durch die ihm eigene Funktion, das Kausalitätsgesetz, ganz unmittelbar und intuitiv, ohne Beihilfe der Reflexion.[2])

6. Aus dem Kausalitätsgesetz ergeben sich zwei Korollarien:

1) Das Gesetz der Trägheit.

Dasselbe besagt, daß jeder Zustand, mithin sowohl die Ruhe eines Körpers, als auch seine Bewegung jeder Art unverändert, unvermindert, unvermehrt fortdauern und selbst die endlose Zeit anhalten müsse, wenn nicht eine Ursache hinzutritt, welche sie verändert oder aufhebt. Darum gehört das Gesetz zu den Erkenntnissen a priori und ist über allen Zweifel erhaben.[3]) Wo keine Ursache hinzu kommt, tritt auch keine Veränderung ein, also würde eine Tat-

[1]) S. III. S. 106.
[2]) S. III. S. 87.
[3]) S. III. S. 57.

sache, welche dem Gesetz der Trägheit widerspräche, auch der Kausalität zuwider laufen und eine Wirkung ohne Ursache zeigen. Im Gesetz der Trägheit ist die von Kant entdeckte Idealität der Zeit eigentlich schon enthalten. Denn im Grunde besagt dieses nur, daß bloße Zeit keine physische Wirkung hervorzubringen vermag, daher ändert sie für sich allein an der Ruhe eines Körpers nichts.[1])

2) Das Gesetz der Beharrlichkeit der Substanz.

Auch dieses ist als Korollarium des Kausalitätsgesetzes a priori gewiß. Das Gesetz der Kausalität bezieht sich nur auf die Zustände der Körper, also auf ihre Ruhe, Bewegung, Form und Qualität, nicht aber auf das Dasein dieser Zustände, welche man, um seine Ausnahme von allem Entstehen und Vergehen auszudrücken, den Namen Substanz gegeben hat. Die Substanz beharrt, sie kann nicht entstehen noch vergehen, mithin das in der Welt vorhandene Quantum weder vermehrt noch vermindert werden.[2]) Für Schopenhauer ist Substanz synonym mit Materie.[3])

7. Drei Formen der Kausalität werden von ihm unterschieden:

1) Die Ursache im engsten Sinne.
2) Der Reiz.
3) Das Motiv.

1) Ursache im engsten Sinne ist die, nach welcher ausschließlich die Veränderungen in der anorganischen Natur erfolgen, also diejenigen Wirkungen, welche dem Bereiche der Physik und Chemie angehören. Von ihr allein gilt das dritte NEWTONsche Grundgesetz: Wirkung und Gegenwirkung sind einander gleich. Nur bei dieser Form der Kausalität ist der Grad der Wirkung dem Grade der Ursache genau angemessen, so daß sich aus dieser jener berechnen läßt, und umgekehrt (zweites NEWTONsches Gesetz).[4])

2) Der Reiz ist die zweite Form der Kausalität. Er beherrscht das organische Leben, das Pflanzenreich und den vegetativen Teil des tierischen Lebens. Er charakterisiert sich durch Fehlen der Merkmale der ersten Form. Wirkung und Gegenwirkung brauchen nicht gleich zu sein. Keineswegs folgt die Intensität der Wirkung durch alle Grade der Intensität der Ursache, vielmehr kann durch Verstärkung der Ursache die Wirkung in ihr Gegenteil umschlagen.[5])

---

[1]) S. III. S. 408.
[2]) Vergl. S. Parerga II. V. S. 47.
[3]) S. I. S. 622 f.
[4]) S. III. S. 60.
[5]) S. III. S. 60. — Ders. III. S. 410.

3) Als dritte Form gilt Schopenhauer das Motiv. In dieser bestimmt die Kausalität das eigentliche animalische Leben, also das Tun aller tierischen Wesen. Das Medium des Motivs ist die Erkenntnis. Erkenntnisse haben, heißt Verstand besitzen. Demzufolge ist das Tier zu definieren als ein Wesen, das erkennt. Keine andere Definition trifft das Wesentliche, ja vielleicht ist auch keine andere stichhaltend. Die Wirkung eines Motivs ist von der eines Reizes augenfällig verschieden, die Einwirkung kann sehr kurz sein. Das Motiv braucht nur wahrgenommen zu werden, um zu wirken, während der Reiz stets des Kontaktes, oft der Intussuszeption, allemal aber einer gewissen Dauer bedarf.[1]) Der Satz »die Wirkung kann nicht mehr enthalten als ihre Ursache« ist falsch. Die kleinste Ursache ruft oft die größte Wirkung hervor. Man müßte sagen: Die Einwirkung eines Körpers auf einen andern kann aus diesem nur die Äußerungen der in demselben als seine Qualitäten liegenden Kräfte hervorrufen, und diese Äußerungen treten jetzt als Wirkungen auf. — Die heutige Naturwissenschaft ist über diese Ansichten durchaus fortgeschritten.

8. Wie Schopenhauer den Kantischen Beweis der Apriorität des Kausalgesetzes abfällig kritisiert, ebenso fällt er über den Begriff der Wechselwirkung her. Das Gesetz der Kausalität lasse keine Reziprokation zu, da die Wirkung nie die Ursache der Ursache sein könne. Auch behauptet er schlechthin, daß der Begriff der Wechselwirkung durch kein einziges Beispiel zu belegen ist, alles was man dafür angeben möchte, ist entweder ein ruhender Zustand, auf den der Begriff der Kausalität, welcher nur bei Veränderungen Bedeutung hat, keine Anwendung findet, oder er ist eine abwechselnde Succession gleichnamiger, sich bedingender Zustände, zu deren Erklärung die einfache Kausalität vollkommen ausreicht.[2]) Den Einwurf, daß jede Wirkung ihrer Gegenwirkung gleich sei, läßt Schopenhauer gleichfalls nicht als Begründung für den Ausdruck Wechselwirkung gelten, denn dann sei damit nur ein überflüssiges Synonym für Kausalität gewonnen.

c) 1. In die zweite Klasse der Objekte für das Subjekt gehören die Begriffe, also die abstrakten Vorstellungen, im Gegensatz zu den anschaulichen, aus welchen sie jedoch abgezogen sind.[3]) Das Denken im engeren Sinne besteht aber nicht in der bloßen Gegenwart abstrakter Begriffe im Bewußtsein, sondern im Verbinden oder Trennen

[1]) S. III. S. 61.
[2]) S. I. S. 587.
[3]) S. III. S. 113.

zweier oder mehrerer derselben. Ein solches deutlich gedachtes und ausgesprochenes Begriffsverhältnis heißt ein Urteil. In Beziehung auf diese Urteile macht sich der Satz vom Grunde abermals geltend, aber in einer andern, von der vorigen völlig verschiedenen Gestalt, nämlich als Satz vom Grunde des Erkennens: Principium rationis sufficientis cognoscendi.[1]) Als solcher besagt er, daß, wenn ein Urteil ein Erkenntnis ausdrücken soll, es dann einen zureichenden Grund haben muß, durch den es dann das Prädikat wahr erhält.

2. Schopenhauer spricht den Gründen, auf denen ein Urteil beruhen kann, viererlei Wahrheit zu, nämlich:

1) Logische Wahrheit.
2) Empirische Wahrheit.
3) Transzendentale Wahrheit.
4) Metalogische Wahrheit.

1) Wenn ein Urteil ein anderes zu seinem Grunde hat, so ist seine Wahrheit eine logische oder formale. Damit ist natürlich nicht gesagt, daß es auch materiale Wahrheit haben muß, sondern das hängt davon ab, ob das Urteil, auf das es sich stützt, materiale Wahrheit hat.[2])

2) Eine anschauliche Vorstellung mithin Erfahrung kann Grund eines Urteils sein; dann hat das Urteil materiale Wahrheit und zwar ist diese empirisch, wenn sich das Urteil unmittelbar auf die Erfahrung gründet. Ein Urteil ist material wahr, heißt seine Begriffe sind so miteinander verbunden, getrennt, eingeschränkt, wie es die anschaulichen Vorstellungen, durch die es begründet wird, erfordern. Ob das der Fall ist, muß die Urteilskraft erkennen, die das vermittelnde Bindeglied zwischen dem anschauenden und dem abstrakten Erkenntnisvermögen, also zwischen Verstand und Vernunft ist.[3])

3) Transzendental wahr ist ein Urteil, wenn es sich auf die im Verstande und der reinen Sinnlichkeit a priori liegenden Formen des Raumes und der Zeit oder das Gesetz der Kausalität gründet. Dasselbe ist dann ein synthetisches Urteil a priori. Das Urteil hat natürlich auch materiale Wahrheit, diese aber ist eine transzendentale, weil es sich nicht nur auf die Erfahrung, sondern auf die in uns gelegenen Bedingungen der ganzen Möglichkeit derselben gründet. Als Belege dieser Art von Wahrheit sind die meisten Sätze der »metaphysischen Anfangsgründe der Naturwissenschaft« Kants, die ganze

[1]) S. III. S. 121.
[2]) S. III. S. 122.
[3]) S. III. S. 124.

reine Mathematik, ebenso auch Schopenhauers Tafel der Praedicabilia a priori[1]) anzusehen.

4) Endlich können auch die in der Vernunft gelegenen formalen Bedingungen des Denkens der Grund eines Urteils sein. Schopenhauer nennt diese Art von Wahrheit metalogisch. Er kennt nur vier solcher Urteile, nämlich:

1] Ein Subjekt ist gleich der Summe seiner Prädikate.
2] Einem Subjekt kann ein Prädikat nicht zugleich beigelegt und abgesprochen werden.
3] Von jeden zwei kontradiktorisch entgegengesetzten Prädikaten muß jedem Subjekt eines zukommen.
4] Die Wahrheit ist die Beziehung auf etwas außer ihm, als seinem zureichenden Grund. Eine innere Wahrheit ist daher unmöglich.[2])

3. Urteile verknüpfen heißt Schließen. Da der Schluß stets mit Urteilen zu tun hat, diese Urteile aber Verknüpfungen der Begriffe sind, welche wiederum der ausschließliche Gegenstand der Vernunft sind, so ist das Schließen mit Recht für das eigentliche Geschäft der Vernunft erklärt worden. Die ganze Syllogistik ist also der Kanon der logischen Wahrheit.[3])

Vier allgemeine bekannte Denkgesetze gibt es:

1) Der Satz der Identität.
2) Der Satz des Widerspruchs.
3) Der Satz des ausgeschlossenen Dritten.
4) Der Satz vom zureichenden Grunde des Erkennens.

Vor Schopenhauer legte man allen auf diese Denkgesetze gegründeten Urteilen innere Wahrheit bei. Man schied diese innere logische Wahrheit von der äußeren logischen Wahrheit, welche das Beziehen eines Urteiles auf ein anderes Urteil zum Grund hat. Schopenhauer zufolge ist aber »jede Wahrheit die Beziehnng eines Urteils auf etwas außer ihm, innere Wahrheit ist ein Widerspruch.«[4])

4. An die Ausführungen über den Satz vom zureichenden Grunde des Erkennens, dessen Vermögen die Vernunft ist, schließt Schopenhauer eine längere Diskussion des Begriffes Vernunft. Kausalität war das Vermögen des Verstandes gewesen, vermittelst dessen er die anschaulichen Vorstellungen schaffte. Abstrakte Vorstellungen, Begriffe kennt nur die Vernunft. Verstand haben auch die Tiere, Ver-

[1]) S. III. zu S. 62.
[2]) S. III. S. 125.
[3]) S. III. S. 123.
[4]) S. III. S. 124.

nunft ist dem Menschen eigentümlich. »In diesem Sinne haben alle Philosophen überall und zu jeder Zeit von der Vernunft geredet, bis auf Kant.« [1]) Diesem wirft Schopenhauer eine durchgängige Verwechselung der Begriffe Verstand und Vernunft vor und führt das in seiner Kritik der Kantischen Philosophie aus. [2]) Die Vernunft hat ihren Namen von der durch sie bedingten Sprache und dem Vernehmen der Worte im Gegensatz zu dem bloßen Hören, welches auch den Tieren zukommt. [3]) Die Vernunft hat durchaus keinen materiellen, sondern bloß einen formellen Inhalt, dieser ist der Stoff der Logik, welche daher bloße Formen und Regeln zu Gedankenoperationen enthält. Begriffe bildend, übt sie ihre Funktion an den anschaulichen Vorstellungen, die der Verstand nach dem Gesetze der Kausalität geschaffen hat. [4]) Da Schopenhauer aus seiner Vernunft alle 12 Kategorien Kants bis auf die Kausalität als »blinde Fenster« [5]) beseitigt hat, die Kausalität aber an verschiedenen Stellen seiner Werke als Vermögen a priori des Verstandes, und zwar als dessen einziges bezeichnet, so besitzt seine Vernunft gar keinen Begriff a priori.

d) Der Satz vom Grunde des Seins herrscht in derjenigen Klasse der Vorstellungen, welche den formalen Teil der konkreten Objekte der empirisch realen Welt bilden, d. h. in den Anschauungen a priori des Raumes und der Zeit, den Formen des äußeren und des inneren Sinnes. [6]) Was diese Klasse von Vorstellungen von der ersten Klasse unterscheidet, das ist die Materie, welche Schopenhauer daher einerseits als die Wahrnehmbarkeit von Zeit und Raum, andererseits als die objektiv gewordene Kausalität erklärt. [7]) Raum und Zeit haben die Beschaffenheit, daß alle ihre Teile in einem Verhältnis zueinander stehen, in Hinsicht auf welches jeder derselben durch einen andern bestimmt ist. Im Raum heißt dies Verhältnis Lage, in der Zeit Folge. Das Gesetz, nach welchem die Teile des Raumes und der Zeit bezüglich jenes Verhältnisses einander bestimmen, ist der Satz vom zureichenden Grunde des Seins, Principium rationis sufficentis essendi. Dies Verhältnis ist sowohl von dem zwischen Erkenntnisgrund und Folge, als auch von dem zwischen Ursache und

[1]) S. III. S. 127.
[2]) S. I. S. 610 f.; vergl. oben S. 52.
[3]) S. I. S. 129.
[4]) S. III. S. 132, 133.
[5]) S. I. S. 567 f.
[6]) S. III. S. 147.
[7]) S. III. S. 148.

Wirkung ganz und gar verschieden.[1]) Der Raum ist unbegrenzt und zwar nicht nach einer, sondern nach allen Richtungen. Ein Beweis dafür ist unmöglich, da diese Wahrheit transzendental ist, indem sie ihren Grund unmittelbar in der a priori gegebenen Anschauung des Raumes hat. Auf dem Nexus der Lage der Teile des Raumes beruht die ganze Geometrie. Schopenhauer fordert für die geometrischen Beweise, daß sie sich auf den durch Anschauung erkannten Seinsgrund unmittelbar zurückführen lassen sollen.[2]) Die gebräuchlichsten geometrischen Beweise sind demonstrativ, sie sollten aber intuitiv sein. Die Beispiele von Beweisen, welche Schopenhauer bringt, z. B. der des Pythagoräischen Lehrsatzes[3]) sind unvollständig. — In der Zeit ist jeder Augenblick bedingt durch den vorigen. Der Grund des Seins ist hier ebenso einfach als das Gesetz der Folge, weil die Zeit nur eine Dimension hat. Auf diesem Nexus der Teile der Zeit beruht alles Zählen, daher lehrt die Arithmetik durchweg nichts anderes, als methodische Abkürzungen des Zählens.[4])

e) In einer eigenen Klasse von Vorstellungen beruht das Gesetz der Motivation, die vierte Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde. Diese Vorstellungen sind jedem nur mittelst des inneren Sinnes oder im Selbstbewußtsein gegeben. Es sind die Willensakte: Entschlüsse und Handlungen. Jeder Willensakt hat ein Motiv zur Ursache, das in einer bloßen Vorstellung beruht, und ist ohne solches undenkbar. Das Motiv gehört streng genommen zu den Ursachen, denn es ist eine der drei unter der ersten Gestalt des Satzes vom Grunde aufgeführten Formen der Kausalität.[5]) Aber weil die Erkenntnisart der Motivation eine von der Kausalität verschiedene ist, da die Einwirkung des Motivs nicht nur bloß wie die andern Arten von Ursachen mittelbar, sondern zugleich von innen ganz unmittelbar erkannt wird, so ist dieselbe eine besondere Art des Satzes vom Grunde, die Motivation ist Kausalität von innen gesehen, Schopenhauer nennt sie: Principium rationis sufficientis agendi.[6])

f) 1. Um ein Bild dessen zu geben, was bei Schopenhauer Erkenntnisgrund und Kausalität bedeutete, wurde seine Erkenntnislehre an Hand der Schrift: »Über die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde« kurz dargestellt. Die Resultate mögen noch einmal kurz zusammengefaßt werden.

[1]) S. III. S. 149.
[2]) S. III. S. 151 f.
[3]) S. III. S. 157.
[4]) S. III. S. 150.
[5]) S. III. S. 162; vergl. oben S. 102.
[6]) S. III. S. 163.

Unser Vorstellungsvermögen ist die Wurzel des Satzes vom Grunde. Dasselbe ist vierfach, daher die viorfache Wurzel des Satzes. Die Geltung desselben erstreckt sich auf alle Objekte, aber nur auf diese. Das Vorstellungsvermögen spaltet sich in vier Arten des sinnlich affizierten, denkenden, anschauenden und selbstbewußten; demnach wird es vier Arten von Objekten geben: sinnliche Anschauungon, Begriffe, reine Anschauungen und das Subjekt als Gegenstand des Selbstbewußtseins.[1]) Zwei Arten des Grundes scheiden sich sofort warum so und nicht andors geurteilt wird, Erkenntnisgrund, und warum etwas so und nicht anders geschieht, Sachgrund.[2]) Der Sachgrund spaltet sich in den Grund des Seins und des Geschehens. Alles Geschehen besteht entweder in Veränderungen der Materie oder in Handlungen lebender Wesen, daher gliedert sich der Grund des Geschehons in physikalische Gründe und Beweggründe. Schematisch gibt das folgendes Bild:

Erkenntnisgrund . . . . . . Sachgrund
/ \
Soinsgrund Grund des Geschehens.
/ \
Phys. Grund Beweggrund.

Schopenhauers systematische Anordnung geht vom Allgemoinen zum Besondoren und stellt die Reihenfolge auf:

1) Seinsgrund — Mathematischer Grund.
2) Physikalischer Grund boherrscht von der Kausalität.
3) Logischer Grund beherrscht von der ratio cognoscendi dem Erkenntnisgrund.
4) Ethischer Grund beherrscht vom Gesotz der Motivation.

2. Die Erkenntnislehre Schopenhauers stellt folgende Betrachtungen an: Alle Vorstellungen boruhon mittelbar oder unmittelbar auf Anschauung, diese ist in den reinen Formen a priori der Sinnlichkeit in Raum und Zeit gegeben. Die ganze Welt der konkreten Vorstellungen wird vom Satz vom Grunde in seiner Form als Kausalität beherrscht. Die Kausalität gestaltet unsero Sinnesempfindungen erst zu Anschauungen, dadurch, daß sie bei jeder einzelnen Empfindung nach deren Ursache forscht. Auch die Welt der abstrakten Begriffe, deren nur der Mensch fähig ist, muß in letzter Hinsicht auf die anschaulichen Vorstellungen zurückgehen. In dieser abstrakten Gedankenwelt herrscht der Satz vom Grunde als Erkenntnis-

[1]) Kuno Fischer. IX. S. 152.
[2]) Kuno Fischer. IX. S. 162, 163.
[3]) S. III. S. 171.

grund, »ein jedes Urteil muß seinen Grund haben« ist ein Postulat unserer Vernunft. Den Kantischen Kategorien legt Schopenhauer keine Gültigkeit a priori bei. Nur die Kansalität hat solche, sie aber ist das einzige Vermögen a priori des Verstandes.[1]) An einer Stelle erklärt er, die Urteilskraft müsse entscheiden, ob die Begriffe so miteinander verknüpft seien, wie es die anschaulichen Vorstellungen, durch welche sie begründet sind, erfordern.[2]) Eine apriorische Funktion erhält sie bei ihm nicht. Raum, Zeit, Kausalität sind der Urgrund aller Erkenntnis.

Bei Schopenhauer ist demnach ein außerordentlich starkes Vorwiegen der anschaulichen Erkenntnis festzustellen, die abstrakte ist ihm nur »sozusagen ein zweites Stockwerk«.[3])

Vergleicht man die Schopenhauersche Erkenntnislehre mit der Kantischen,[4]) so findet man, daß er von Kant die reinen Formen der Sinnlichkeit Raum und Zeit übernimmt und sie mit ihm als a priori unserem Verstande gegeben, auffaßt. Er stellt sie aber den empirischen Erkenntnissen a posteriori scharf gegenüber, indem er sie als besondere Klasse von Objekten für das Subjekt faßt. In der Klasse von empirischen Vorstellungen läßt Schopenhauer die Kausalität walten und diese Vorstellungen verknüpfen und durch sie unsere anschauliche Erkenntnis zu stande kommen, indem er sie zum einzigen Vermögen des Verstandes macht. Auf die anschauliche Erkenntnis geht unsere gesamte abstrakte Erkenntnis zurück.

(Forts. folgt)

[1]) S. II. S. 66.
[2]) Vergl. oben, S. 103.
[3]) S. II. Kap. 7.
[4]) Vergl. oben S. 53. 54.

MITTEILUNGEN

1. Herbstversammlungen

1. Bericht über die vierzehnte Herbstversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Bezirk Magdeburg und Anhalt

Von Fr. Förster in Magdeburg

Die diesjährige Herbstversammlung wurde am 16. September in Magdeburg abgehalten.

Der Bevollmächtigte richtete zunächst eine Begrüßungsansprache an die Teilnehmer, in der er in Kürze die Frage zu beantworten suchte: Welches ist das Hauptziel des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, und welche Folgen würden sich aus der Verwirklichung dieses Zieles ergeben? Im Gegensatz zu dem rohen pädagogischen Empirismus, so wurde ausgeführt, ist der Verein bestrebt, die Auffassung der Pädagogik als einer Wissenschaft in weitere Kreise zu tragen. Wenn diese Auffassung allgemein vorhanden wäre, so würden sich daraus gewichtige Folgen ergeben. Man würde sich z. B. endlich dazu bequemen, an **allen Universitäten pädagogische Lehrstühle** einzurichten, so daß die pädagogische Ausbildung der höheren Lehrer ausschließlich hier stattfinden könnte. Der in den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten erteilte Unterricht in der Pädagogik würde allgemein in wissenschaftlicher Weise erteilt werden. Insbesondere würden die grundlegenden Wissenschaften Ethik und Psychologie eine eingehende Pflege erfahren. Alle Lehrer würden ihrer pädagogischen Fortbildung eine größere Sorgfalt widmen. Die Auffassung einzelner Lehrkräfte, sie seien Fachgelehrte, wie Historiker, Germanisten oder Philologen würde jener besseren Einsicht weichen, daß sie in erster Linie Jugenderzieher sind, deren fachliche Kenntnisse nur insoweit für die Schule einen Wert haben, als sie den rechten pädagogischen Gebrauch davon zu machen wissen. Auch würde man in die Stellen der Schulverwaltungsbeamten und Schulleiter nur solche Männer berufen, die den Nachweis einer gründlichen Beschäftigung mit der Pädagogik zu führen im stande sind. Es ist ein Irrtum, zu glauben,

daß ein Fakultätsstudium in einigen Wissensfächern das pädagogische Studium überflüssig mache. Viele Mängel unseres heutigen Schulwesens sind auf Rechnung dieses Irrtums zu setzen. Endlich würde die wissenschaftliche Pädagogik ein Mittel sein, die Lehrer aller Schulkategorien einander näher zu bringen. Jeder pädagogische Fortschritt ist ein Kapital, das für die Zukunft des Vaterlandes und der Menschheit reiche Zinsen trägt.

Nach Erledigung einiger geschäftlichen Angelegenheiten machte der Bevollmächtigte auf die nächstjährige Arbeit aufmerksam, indem er eine Anzahl geeigneter Themen in Vorschlag brachte.

Hierauf trat man ein in die Besprechung der Abhandlung des Rektors F. Kohlhase-Magdeburg: »Die methodische Gestaltung des erdkundlichen Unterrichts mit besonderer Berücksichtigung der Kultur- bezw. Wirtschaftsgeographie.«[1])

1. Der Verfasser berichtet zuerst über das Wesen und die Hauptzweige der Geographie. Die Geographie oder Erdkunde ist die Wissenschaft, die sich mit den Erdräumen beschäftigt. Zu den Zweigwissenschaften gehören: die physikalische, mathematische, biologische und Anthropo- oder Kultur-Geographie. Als Teile der letzteren sind die Wirtschaftsgeographie und die politische Geographie anzusehen. In den Dienst der Erdkunde tritt als Hilfswissenschaft die Geologie.

Die Besprechung knüpfte zunächst an die Definition vom Wesen der Geographie an, die man allgemein als zu eng bezeichnete. Es wurde dafür folgende Fassung vorgeschlagen: Die Geographie ist die Wissenschaft, die sich mit der Erdoberfläche, mit ihren kausalen Beziehungen zum Erdinnern und zu andern Himmelskörpern beschäftigt. Aus dieser Definition lassen sich die Teile der Geographie leicht ableiten, da in ihr die Beziehungen schon vollständig zum Ausdruck gebracht worden sind. Die Bezeichnung »Zweigwissenschaften« ist nicht empfehlenswert, denn wenn es Zweigwissenschaften gibt, dann muß auch eine Stammwissenschaft vorhanden sein. Trennt man vom Begriff der Geographie das ab, was hier als Zweigwissenschaft bezeichnet wird, so bleibt nichts übrig. Daher ist es richtiger, nicht von Zweigwissenschaften, sondern von Teilen der Geographie zu sprechen.

Der mathematischen Geographie fällt die Aufgabe zu, außer der Betrachtung des Gradnetzes das Verhältnis der Erde zu andern Himmelskörpern zu behandeln. Es läßt sich darüber streiten, ob die Geologie als geographische Hilfswissenschaft anzusehen sei; man kann sie auch als Teil der Geographie betrachten. Die einzelnen erdkundlichen Teile sind geschichtlich erst nach und nach zur Geltung gekommen. Zunächst stand die politische Geographie im Vordergrunde des Interesse. Durch die Arbeiten von Alexander von Humboldt und Karl Ritter kam die physikalische Geographie in Aufnahme, und erst in den letzten Jahrzehnten begann der Ausbau der Wirtschaftsgeographie, die noch nicht überall in den Schulen Eingang gefunden hat.

[1]) Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 1905, Nr. 42—47. Pädagogisches Magazin, Heft 266. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Preis 60 Pf.

2. Der Verfasser spricht nun von dem Ziele des erdkundlichen Unterrichts. Er unterscheidet zwischen dem Fach- und dem Erziehungsziele. Indem die Geographie in den Dienst des erziehenden Unterrichts tritt, trägt sie dazu bei, die Erzeugung des gleichschwebenden, vielseitigen Interesse zu verwirklichen, und zwar ist sie im stande, alle sechs Arten desselben zu pflegen. Das Interesse ist die notwendige Vorstufe des menschlichen Wollens. Werden auch noch die sittlichen Ideen in ihrer Reinheit Gegenstand des Willens, so hat die Geographie ihrerseits dazu beigetragen, die Erreichung des durchaus wertvollen Erziehungszieles »Charakterstärke der Sittlichkeit« anzubahnen.

In der Besprechung dieses Teiles entstanden einige Meinungsverschiedenheiten darüber, ob der erdkundliche Unterricht auch zur Pflege des Sittlich-Schönen und des sympathetischen Interesse geeignet sei. Während dies einerseits bezweifelt wurde, wies man andrerseits durch passende Beispiele nach, daß die Ansicht des Verfassers richtig sei. So biete sich z. B. bei Behandlung des Gotthard-Tunnels Gelegenheit, die Schüler auf das Denkmal hinzuweisen, das zur Erinnerung an jene Männer errichtet wurde, die ihr Leben bei der Erbauung des Tunnels gelassen haben. Derartige Veranlassungen sind allerdings nicht häufig, aber man darf sie nicht unbenutzt vorüber gehen lassen. Ähnlich verhält es sich mit der Pflege des sympathetischen Interesse. Hierzu führt der Unterricht z. B. dann, wenn von verdienten Forschungsreisenden die Rede ist. Die hierauf bezüglichen Mitteilungen dürfen natürlich nicht zu kurz bemessen sein.

3. Der Verfasser wendet sich sodann dem Lehrplan des erdkundlichen Unterrichts zu. Er tritt für die Anordnung der geographischen Stoffe nach Landschaftsgebieten ein. Mit dem Ausdruck Landschaft bezeichnet man einen Erdraum, der sich durch seine eigenartige Beschaffenheit von seiner Umgebung charakteristisch abhebt. In der »Heimatkunde der Provinz Sachsen« von Henze sind acht natürliche Landschaftsgebiete unterschieden, während die »Heimatkunde der Provinz Sachsen« von Hertel, umgearbeitet von Mertens, deren sieben namhaft macht.

Jede Landschaft wird nach folgenden Gesichtspunkten behandelt: Bodenbeschaffenheit, Bewässerung, Klima, Bodenschätze, Beschäftigung der Bewohner, Ortskunde. Manche Flußgebiete decken sich mit den Landschaftsgebieten. Die kulturgeographischen Betrachtungen schließen sich zweckmäßig an die Landschaftsbetrachtungen an.

In der Debatte wurden folgende Gedanken ausgesprochen: Es ist schwer, die Landschaftsgebiete zu bestimmen, zumal dann, wenn man politisch fortschreitet. Die in den angeführten Büchern unterschiedenen Landschaften der Provinz Sachsen sind nicht allgemein als mustergültig anzusehen. Was das Verhältnis des Politischen zur Landschaft betrifft, so erscheint es zweckmäßig, dasselbe sofort nach Erledigung der physikalischen und wirtschaftsgeographischen Darlegungen anzuschließen. In vielen Lehrplänen sind die zu behandelnden Gebiete nach der politischen Einteilung aufgeführt. Hierin liegt es mit begründet, daß das Politische vielfach noch zu sehr in den Vordergrund gerückt wird.

Was die Abhängigkeit des Menschen von den geographischen Ver-

hältnissen betrifft, unter denen er lebt, so kann man dem bekannten Satze: »Der Mensch ist ein Produkt seines Bodens,« nicht bedingungslos zustimmen. Es ist vielmehr so, daß zwischen dem bewohnten Erdraum und dem Menschen eine Wechselbeziehung stattfindet, denn einerseits kann der Einfluß der Scholle auf den Menschen nicht geleugnet werden, und andrerseits übt der Mensch seinen Einfluß auf den Boden aus, wie aus vielen Tatsachen hervorgeht.

In Bezug auf die Gesichtspunkte, die für die Behandlung einer Landschaft von dem Verfasser in Vorschlag gebracht wurden, ist es durchaus nicht erforderlich, stets ein bestimmtes Schema innezuhalten. Man kann auch so verfahren, daß man durch das fragliche Gebiet eine Reise unternimmt, wobei man alles, was für die Behandlung von Wichtigkeit ist, ins Auge faßt. In diesem Falle muß dann am Ende eine systematische Ordnung des Ganzen eintreten. Sehr oft decken sich die Flußgebiete nicht mit den natürlichen Landschaftsgebieten, wie die Beispiele vom Rhein und der Elbe dartun.

4. An die Betrachtung einer oder mehrerer Landschaften, so führt der Verfasser weiter aus, schließt sich die Behandlung des Materials aus der Kultur- bezw. Wirtschaftsgeographie. Die Aufgabe der Wirtschaftsgeographie besteht darin, eine gründliche Einsicht in die Erwerbs- und Verkehrsverhältnisse eines Gebietes zu vermitteln. Von Einfluß auf die materielle Kultur eines Landes ist zunächst seine Lage im Gradnetz. Die Wirtschaftsgeographie sucht ferner die wirtschaftliche Bedeutung der vertikalen und horizontalen Gliederung eines Gebietes für Ansiedlungen, Erwerbsverhältnisse und Verkehr nachzuweisen. Auch gibt sie Belehrungen über die Bedeutung des Klimas und der Pflanzen- und Tierwelt für die Erwerbs- und Siedelungsverhältnisse eines Volkes. Die übrigen Gebiete, auf die sie ihr Augenmerk richtet, sind folgende: Bodenkultur eines Landes, Verbreitung der jagdbaren Wildtiere und der Haustiere, Bergbau, Industrie, Handel. In diesem umfangreichen Maße kann allerdings nur das Kulturbild Deutschlands entworfen werden, während bei der Behandlung Europas und der übrigen Erdteile eine große Beschränkung eintreten muß.

Gegen diese Ausführungen machte man in der Besprechung einerseits verschiedene Bedenken geltend. Es wurde behauptet, die Wirtschaftsgeographie gehöre nicht in die Volksschule, sie sei vielmehr der Fortbildungsschule zuzuweisen, da der gebotene Stoff die Fassungskraft der Volksschüler überstiege, während die Zöglinge der Fortbildungsschule wegen ihres höheren Alters und ihrer praktischen Betätigung diesem Gegenstande ein regeres Interesse entgegenbrächten. Andrerseits widersprach man diesen Ansichten, indem man hervorhob, daß die Wirtschaftsgeographie solche Stoffe darbiete, für die sehr leicht Interesse geweckt werden könne. Die Menge des zu Behandelnden muß sich selbstverständlich nach der Beschaffenheit der einzelnen Schule richten. Ferner ist zu bedenken, daß ein geordnetes Fortbildungsschulwesen nicht in allen Orten angetroffen wird, und daß das weibliche Geschlecht von demselben fast ganz ausgeschlossen ist. Wenn sich erst alle Lehrer der Erdkunde mit der Wirtschaftsgeographie genügend beschäftigt haben, so werden sie auch

die Ergebnisse ihrer Studien den unterrichtlichen Zwecken dienstbar machen.

5. Im folgenden Teile gibt der Verfasser einen für eine achtklassige Schule berechneten Lehrplan, der die Forderungen der Landschaftskunde und der Kultur- bezw. Wirtschaftsgeographie berücksichtigt. Der eigentliche erdkundliche Unterricht beginnt in Klasse V, während der Klasse VI durch die Behandlung der Heimatkunde die Aufgabe zufällt, den spätern geographischen Unterricht in seinen einzelnen Zweigen vorzubereiten.

In der Debatte wurde hierzu folgendes bemerkt: Es ist durchaus richtig, den Unterrichtsstoff der mathematischen Geographie an den geeigneten Stellen, wo der Kausalzusammenhang der geographischen Objekte und Naturvorgänge dazu Anlaß gibt, zu behandeln. Dieser Standpunkt des Verfassers hätte allerdings auch im Lehrplan zur Durchführung kommen müssen. Für Klasse IV ist die Betrachtung Deutschlands nach natürlichen Landschaftsgebieten vorgesehen, und die Stoffe der mathematischen Geographie sind: Sonne, Mond und Sterne. Hier läßt sich die Verbindung beider Gebiete so bewirken, daß man den Mond z. B. dann berücksichtigt, wenn von Ebbe und Flut gesprochen wird.

Damit die Schüler mit dem verjüngten Maßstabe bekannt gemacht werden, müssen sie mit dem Centimeterstabe auf der Karte Messungen vornehmen und danach die wirklichen Entfernungen berechnen. Wenn man es an diesen Übungen fehlen läßt, so gewinnen die Schüler kein genügendes Kartenverständnis. Es ist nicht erforderlich, daß sie sich die Länge der Gebirge oder die Entfernungen der einzelnen Orte merken, wohl aber müssen sie im stande sein, die fraglichen Ausdehnungen nach der Karte zu berechnen.

Was die Stellung des Geschichtlichen in der Geographie betrifft, so kann man in dieser Hinsicht auch zu weit gehen. Dies tut der Verfasser, wenn er für Klasse I die Forderung aufstellt, die historische Entwicklung und die Verfassung Deutschlands zu behandeln. Die Erdkunde hat es in erster Linie mit Kausalverhältnissen zu tun; eine Verfassung ist aber in den seltensten Fällen von geographischen Erscheinungen abhängig. Sie gehört deshalb nicht in die Geographie, sondern in die Geschichte.

6. Der Verfasser fügt seinen Vorschlägen über die praktische Gestaltung des Lehrplans noch einige Bemerkungen über die Stellung der Geographie im Lehrplansystem hinzu. Die Geographie hat einen assoziierenden Charakter. Sie steht zunächst mit der Geschichte in einem gewissen Zusammenhange, indem die erdkundlichen Tatsachen oft historische Ereignisse und Vorgänge bedingen. Der assoziierende Charakter der Geographie zeigt sich auch gegenüber den naturkundlichen Fächern und dem deutschen Unterricht.

Die Besprechung dieses Teiles hob folgende Punkte hervor: Die Stoffe der andern Fächer, die zur Erdkunde in Beziehung stehen, können im geographischen Unterricht nur soweit verwertet werden, als sie bereits behandelt worden sind. Der Geographielehrer muß sich beständig die Frage vorlegen: Was ist bereits in früheren Klassen an passenden

Stoffen vorgekommen, und wie lassen sich diese im erdkundlichen Unterricht verwerten?

In Bezug auf die Verbindung von Geographie und Geschichte ist es von Wichtigkeit, den Lehrplan so zu gestalten, daß die Örtlichkeiten, an denen die geschichtlichen Tatsachen spielen, den Kindern im erdkundlichen Unterricht möglichst schon bekannt geworden sind. Ebenso muß bei der Aufstellung des Lehrplans in der Naturgeschichte auf die Geographie Bezug genommen werden. Außer den vom Verfasser aufgezählten Beziehungen des geographischen Unterrichts ist noch auf die Verbindung der Erdkunde mit dem Religions-, Rechen- und Zeichenunterricht hinzuweisen.

7. Der Verfasser schickt sich nunmehr an, die Methode des geographischen Unterrichts zu charakterisieren. Es ist nicht seine Absicht, den Lernprozeß, wie er sich bei der Anwendung der fünf Formalstufen vollzieht, zur Darstellung zu bringen, sondern er will nur einige Gesichtspunkte kurz beleuchten. Zur Erweckung des spekulativen Interesse ist auf der Stufe der Synthese der Kausalzusammenhang der geographischen Objekte genügend hervorzuheben. Auch das soziale Interesse erfährt durch den Unterricht in der Geographie eine Förderung. Dies geschieht in hervorragendem Maße durch die Kultur- bezw. Wirtschaftsgeographie; denn das Lehrverfahren dieses Teiles der Erdkunde zeigt, wie ein Volk in seiner wirtschaftlichen, staatlichen, wissenschaftlichen, sittlichen und religiösen Entwicklung von bestimmten Naturverhältnissen des von ihm bewohnten Raumes abhängig ist.

Die Besprechung ging von dem Gedanken aus, daß dieser Teil der Arbeit eine nicht so ausführliche Behandlung erfahren habe, wie die auf Ziel und Lehrplan bezüglichen Partien. So sind verschiedene Einzelfragen nicht erörtert worden, wie z. B. die Auffassung der Formalstufen. Es ist nicht ersichtlich, ob der Verfaeser die Herbartschen oder die Zillerschen Stufen im Auge hat. Eine bestimmte Stellungnahme und eine genaue Ausführung dessen, was den einzelnen Stufen zuzuweisen sei, wäre sehr erwünscht gewesen. Ziller und seine Anhänger fassen bekanntlich den ganzen Lernvorgang als einen Abstraktionsprozeß auf, der von einem Apperzeptionsprozeß umrahmt wird. Streng genommen gehört auf die Zillersche Systemstufe nur abstraktes Material. Sucht man diese Auffassung auf den erdkundlichen Unterricht zu übertragen, so kann man leicht in Verlegenheit kommen; denn der Geographielehrer hat bei der Behandlung eines Gebietes mehrfach abstraktes Material in Form von allgemeinen Sätzen gefunden. Dieselben Sätze findet er an andern Stellen wieder, und es ist ihm vielfach unmöglich, bei der Behandlung des neuen Stoffes neues begriffliches Material zu gewinnen. Er kann nun auf der Systemstufe doch nicht dasselbe bringen, was schon früher dagewesen ist, und so entsteht ein Zustand der Ratlosigkeit und Unsicherheit. Die Herbartschen Stufen haben in der Praxis nur eine geringe Verbreitung gefunden. Im unterrichtlichen Interesse erscheint es geboten, ihnen mehr Beachtung zu schenken. Nach Herbart ist unter dem System die rechte Ordnung einer reichen Besinnung zu verstehen. Daher hat man

auf dieser Stufe das Gelernte überhaupt ohne Beschränkung auf das Begriffliche reihenmäßig anzuordnen. Die Schüler Zillers neigen sich dieser Auffassung gegenwärtig immer mehr zu, wie auch aus der Arbeit Justs im letzten Jahrbuche hervorgeht.[1])

Nach der Meinung des Verfassers kann der Kausalzusammenhang im erdkunlichen Unterrichte um so tiefer aufgedeckt werden, wenn Geographie, Geschichte und Naturkunde in einer Klasse in der Hand eines Lehrers liegen. Hiernach scheint es, als ob die Erdkunde als Lokal der Geschichte aufgefaßt wird. Vom Standpunkte der Erziehungsschule ist die Geschichte in erster Linie ein gesinnungsbildendes Fach. Daraus geht hervor, daß die geschichtliche Reihe mit der religiösen und deutschen Reihe parallel laufen muß. Es ist deshalb auch gerechtfertigt, wenn man die Geschichte dem Lehrer der Religion und des Deutschen zuweist.

8. Ein psychologisch richtiges Lehrverfahren, so führt der Verfasser weiter aus, verlangt auch gute Veranschaulichungsmittel. Sie haben die Aufgabe, klare und deutliche Vorstellungen der geographischen Objekte und Verhältnisse zu erzeugen. Die unmittelbare Veranschaulichung besitzt infolge ihrer Klarheit und des Verbundenseins mit intensiven Gefühlen den höchsten Wert. Daher müssen planmäßige Ausflüge unternommen werden. Die hierbei gewonnenen geographischen Grundanschauungen sind für das Verhältnis fremder Objekte und Erscheinungen von größter Wichtigkeit. Auch für die Zwecke der Wirtschaftsgeographie muß die unmittelbare Veranschaulichung Verwendung finden. Eine Produktensammlung, die die bekanntesten Rohprodukte und Fabrikate enthält, ist für den Unterricht unentbehrlich. Dem Zwecke der mittelbaren Veranschaulichung dienen einerseits: Globus, Modell, Relief, Wandkarte, Atlas, Kartenskizze, geographisches Bild, Plakate und Photographien der verschiedensten Art, andrerseits: Schilderungen von Landschafts-, Städte-, Völker- oder Kulturbildern. Besonders wichtig sind ein Relief und eine genaue Karte des Schulortes und seiner nächsten Umgebung. Zum Zwecke der Einführung in das Kartenverständnis ist mit dem Schulzimmer zu beginnen und zum Schulhaus und Schulhof fortzuschreiten.

Die wichtigsten Gedanken aus der Besprechung dieses Teiles sind folgende: Die Schwierigkeiten, die sich den geforderten Ausflügen entgegenstellen, dürfen nicht verkannt werden. Sie bestehen einmal in den vielfach zu hohen Klassenfrequenzen, dann aber auch in den Verkehrsverhältnissen der Großstadt. Auch bei der Beschaffung der Produktensammlung entstehen Schwierigkeiten. Man findet bei den maßgebenden Personen, die die erforderlichen Mittel zu bewilligen haben, nicht immer das nötige Interesse für derartige Dinge.

Das Relief ist vollkommener als die Karte, da es drei Dimensionen zeigt. Die größte Bedeutung für den Unterricht haben diejenigen Reliefs, die Teile des heimatkundlichen Gebietes darstellen. Ihnen fällt besonders die Aufgabe zu, von der Wirklichkeit zur Karte hinüberzuleiten und so die Einführung in das Kartenverständnis zu erleichtern. Der Lehrer kann

[1]) Vergl. die Verhandlungen des Thüringer Herbart-Vereins, 1898.

die Reliefs selbst herstellen, auch kann er die Schüler zu ihrer Anfertigung mit heranziehen. Von den geographischen Charakterbildern sind die Typenbilder zu unterscheiden. Diese stellen ein Gebiet dar, dessen wesentliche Merkmale sich in andern Gegenden wiederfinden, z. B. den Harz als Typus eines Massengebirges, oder den Bodensee als Typus eines Randsees.

Gegenüber der Ansicht des Verfassers, in der Heimatkunde mit der Betrachtung des Schulzimmers zu beginnen, wurde auch die Meinung laut, die ersten heimatkundlichen Belehrungen an die Umgebung des Schulortes anzuknüpfen. So könne man von einem Hügel aus ein bestimmtes Gebiet leicht überschauen, und die einzelnen Punkte ließen sich mit geringer Mühe in der Planzeichnung darstellen. Welcher Weg indes einzuschlagen ist, hängt von den örtlichen Verhältnissen ab. Hauptsache bleibt, daß das, was die Kinder gesehen haben, auf die Planzeichnung gebracht wird, und je öfter die Schüler den Schluß von der Wirklichkeit zur Karte gemacht haben, desto besser können sie später von der Karte auf die Wirklichkeit schließen. —

Nachdem der Bevollmächtigte dem Verfasser namens der Versammlung für seine Ausführungen gedankt hatte, wurde die Besprechung, die sich über nahezu vier Stunden ausdehnte, geschlossen.

---

2. Die Verhandlungen der Pädagogischen Sektion auf der 48. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Hamburg

Von Dr. Richard Herold in Halle a. d. S.

Die Philologenversammlungen werden mehr und mehr zu Versammlungen von Schulmännern. An Zahl überwogen diese ja schon lange, aber gerade auf der diesjährigen Hamburger Versammlung zeigte es sich ganz besonders, daß die Verhandlungen der Pädagogischen Sektion, in denen viele für Erziehung und Unterricht wichtige und grundlegende Fragen erörtert wurden, das regste Interesse wachriefen nicht nur bei Schulmännern und Freunden der Schule, sondern auch bei den Universitätslehrern, die sich an den Vorträgen selbt und an den sich daran anschließenden Erörterungen aufs lebhafteste beteiligten.

Schon der erste Vortrag des Professors Dr. L. Gurlitt-Steglitz über die Pflege und Entwicklung der Persönlichkeit wurde von Freunden und Gegnern mit größter Aufmerksamkeit verfolgt. Professor Gurlitt führte etwa aus: Das Kind habe bereits eine Persönlichkeit und trage von den ersten Anfängen den Trieb zum Guten in sich. Diesen müsse man pflegen und das Kind mit unendlicher Liebe behandeln. Ganz verkehrt sei die von der herrschenden Pädagogik aus der Theologie übernommene Anschauung, daß dem Kinde ein Trieb zur Sündhaftigkeit innewohne. Wenn das Kind nach der Mutter schreie, so zeige es nur das Bestreben, seine Persönlichkeit zu erhalten, wenn es lüge, wolle es sich nur vor der brutalen Gewalt des Stärkeren schützen, wenn es Äpfel stehle, stehe es nur auf dem Standpunkte der Gütergemeinschaft. Untugenden gebe es beim Kinde nicht,

nur unsere ungesunden Verhältnisse und der Umstand, daß wir Erzieher zu wenig Achtung vor der Persönlichkeit des Kindes haben, rufen die Untugenden hervor. — Das Kind kenne keine Verstellung, keine Lüge, seine Seele liege offen da; es zeige oft Heldenmut, kurz alle möglichen Tugenden, und darum solle der Erzieher die Persönlichkeit des Kindes erkennen und die Tugenden ausbilden. Auch sogenannte Unarten, wie Neugierde, Trotz, Keckheit u. a., seien gute Eigenschaften, aus denen sich Wissenschaftlichkeit und Selbständigkeit des Charakters entwickeln. — Ganz besonders verfehlt sei die Erziehung auf den öffentlichen Schulen. Dort seien die Kinder ohne Persönlichkeit die bravsten. Darum müßten neue pädagogische Grundsätze aufgestellt werden. Im Verkehr mit den Altersgenossen, im Spiel lerne das Kind Unterordnung unter das Gesetz, Wahrhaftigkeit, Selbständigkeit u. a. m. Auch die angeborenen Fähigkeiten müßten mehr gepflegt werden, vor allem das Zeichnen. — Zum Schlusse verlangte der Redner die Abschaffung der Reifeprüfung und erkannte es als einen kleinen Fortschritt an, daß man jetzt schon auf drei Wegen zur Universität gelangen könne und eine freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe beabsichtige. — In der lebhaften Erörterung nach dem Vortrage hob Direktor Dr. Rausch-Halle hervor, daß sich der Vortragende über den Begriff »Persönlichkeit« gar nicht klar geworden sei. Ein Kind könne keine Persönlichkeit haben; denn Persönlichkeit sei nach den gründlichen Darlegungen des Psychologen Wundt ein Höchstes und Letztes und stehe nicht am Anfange, sondern am Ende, auch in der Pädagogik. Auf andere Mängel an Folgerichtigkeit wies Geheimrat Dr. Uhlig hin, während Geheimrat Dr. Fries die Unmöglichkeit einer Durchführung der Gurlittschen Vorträge betonte, zugleich aber größere Berücksichtigung der Eigenart der Kinder empfahl.

Professor Dr. Karl Wotke-Wien besprach die Entwicklung des österreichischen Gymnasiallehrerstandes von Maria Theresia bis zum Jahre 1848. Er zeigte, wie der Staat nach Aufhebung des Jesuitenordens fast alle Gymnasien mit Lehrkräften versorgen mußte und dazu meist die Exjesuiten verwendete. Die Aufhebung der Klöster durch Joseph II. hätte einen empfindlichen Lehrermangel herbeigeführt, und erst unter Franz II. wäre man an eine Verbesserung der Lage der Gymnasialprofessoren gegangen. 18 Wochenstunden wären als Höchstzahl festgesetzt, die Gehälter wären ausreichend geworden, nach 30 Dienstjahren hätte man das volle Gehalt als Pension erhalten. 1806 wäre das Fachlehrersystem eingeführt, 1818 aber wieder aufgegeben worden.

Über die bisherige Tätigkeit und die Zielpunkte der von der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte eingesetzten Unterrichtskommission berichtete Geheimrat Dr. F. Klein-Göttingen. Gerade in der Woche vorher war diese Kommission in Meran mit praktischen Vorschlägen für eine Umgestaltung des Unterrichts in der Mathematik hervorgetreten. An den Gymnasien erstrebt man nicht eine Vermehrung der Stundenzahl, will aber den Unterricht in lebendigere Beziehung setzen zu den Zwecken des späteren Lebens. Der Funktionsbegriff soll in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt werden. Räumliche Anschauung und zeichnerisches und rechne-

risches Können sind zu erstreben. Der naturwissenschaftliche Unterricht soll von Anfang an auf Sehen und Beobachtung beruhen. Die Wiedereinführung des biologischen Unterrichts ist unbedingt nötig und unbedenklich, auch vom religiösen Standpunkte. Deshalb soll an den Oberrealschulen eine Vermehrung der Stundenzahl von 6 auf 7 erfolgen, an den Gymnasien muß entweder Platz geschafft oder ihre Zahl zu Gunsten der Realanstalten verringert werden. Auch mit anderen wichtigen Fragen, den Anfangsvorlesungen auf den Universitäten, den Fortbildungskursen für Lehrer, der Überbürdungsfrage, der Schulhygiene, der Aufklärung über geschlechtliche Ausschweifungen u. a. m., beschäftigte sich die Unterrichtskommission. Die Neugestaltung des mathematischen Unterrichts wird zunächst praktisch erprobt an den Gymnasien in Göttingen und Münden, dem Realgymnasium in Düren und den Oberrealschulen in Kiel und Königsberg.

Die maßvollen Forderungen fanden allgemeine Zustimmung, auch bei den klassischen Philologen, in deren Sinne Oberregierungsrat Trosien-Magdeburg sich eher für eine Verringerung der gymnasialen Anstalten als für eine Veränderung der Lehrpläne aussprach.

In seinem Vortrage: »Läßt sich aus Übersetzungen eine den Zielen des höheren Unterrichts entsprechende Vertrautheit mit der alten Literatur, Geschichte und Kultur gewinnen?« behandelte Professor Dr. O. Weißenfels-Berlin eine Frage von grundsätzlicher Bedeutung für den Unterricht an Gymnasien und Oberrealschulen. Er beantwortetete sie in verneinendem Sinne. Übersetzungen bleiben stets Surrogate. Weder die wortgetreuen, die als Ungeheuer von Ungeschicklichkeit erscheinen, noch die freien, die das Original fortwährend fälschen, entsprechen den Bedürfnissen des höheren Unterrichts. Der Umstand, daß man mit Hilfe von Übersetzungen ein größeres Stück des Altertums bewältigen könne, kommt nicht in Betracht. Nicht auf die Fälle, auf die Gründlichkeit kommt es an. Und diese ist nur durch das Erarbeiten bei der Übersetzung zu erlangen. Auch ist es für die Ziele des höheren Unterrichts wichtig, daß der Schüler in einer kleinen ausgewählten Periode der Vergangenheit festen Fuß gefaßt hat, da er dann durch Vergleichung mit dem Gegenwärtigen das Vergängliche vom Dauernden unterscheiden lernt. Einen richtigen Einblick in die Zeit kann man schließlich nur durch die Sprache dieser Zeit gewinnen, da sich in dieser das Denken und Empfinden widerspiegelt.

Über Universität und Schule sprach Direktor Dr. Aly-Marburg und klagte, daß die wissenschaftliche Betätigung der Oberlehrer sehr abgenommen habe. In früherer Zeit, noch vor 30 Jahren, standen sich Universität und Schule viel näher. Die Universitätslehrer ergänzten sich vielfach aus dem Lehrerstande und waren ihrerseits bei den Reifeprüfungen beteiligt. Der Lehrer war damals zugleich Gelehrter, denn man glaubte, wer etwas Ordentliches gelernt hätte, könnte auch lehren. Wenn auch mancher von ihnen seine Schwächen hatte, so machten doch diese Lehrer vor 1870 Deutschland groß.

Nach 1870 gingen Schule und Universität auseinander, besonders aus 4 Gründen. Es machte sich erstens an den höheren Schulen ein Streben nach pädagogischen Reformen geltend. Wenn diese auch manche Vorteile

brachten, wie die Einführung des Seminarjahres, so bewirkten sie eine Abkehr der Lehrer von wissenschaftlicher Tätigkeit, da sie sich nun mehr mit der Didaktik, mit Anfertigung von Lehrbüchern, Grammatiken und Lehrproben beschäftigten. Sodann wandte sich die Lehrerschaft dem Kampfe um ihre Standesinteressen zu, sie beteiligte sich mehr am öffentlichen Leben und an den erzieherischen Aufgaben des ganzen Volkes. Drittens nahm der Kampf um die Schule die Lehrer in Anspruch, ein Kampf, der durch den Königsfrieden von 1900 abgetan ist. Schließlich wurden die Lehrer durch die mit der Gehaltsaufbesserung verquickte Mehrbelastung mit Pflichtstunden von wissenschaftlicher Betätigung abgezogen. Doch ist hier bald Abhilfe zu erwarten, da die Unterrichtsverwaltung die Notwendigkeit derselben anerkannt hat und Aushilfslehrer bereitstellen wird.

Eine Wiederannäherung von Schule und Universität scheint sich jedoch anzubahnen. Archäologische, naturwissenschaftliche, neuphilologische Ferienkurse werden abgehalten, an vielen Orten entstehen freie Hochschulen, so in Frankfurt a. M., Posen, Hamburg; die preußische Unterrichtsverwaltung verwendet die Schulgeldüberschüsse zur Fortbildung der Lehrer. Aber auch von seiten der Universitätslehrer kann noch manches geschehen. Es sollte zur reinen Wissenschaft mehr die angewandte gefügt werden; in der Philologie sollte nicht bloß Textkritik, sondern auch Stoff- und Inhaltskritik geübt werden; Privatdozenten sollten durch Ablegung des Seminar- und Probejahres sich eine gewisse Gewandtheit in der Methodik des Unterrichts aneignen; dann werde ein harmonisches Zusammenwirken von Schule und Universität möglich sein.

Zu einem solchen Zusammenwirken erklärten sich sofort mehrere Universitätsprofessoren (Gercke-Greifswald, Wendland-Kiel, Norden-Breslau) bereit, und auf ihren Vorschlag wurde ein dahin zielender Beschluß gefaßt. Direktor Rausch vermißte nähere Auskunft über die sogenannte Ergänzungsprüfungen an den Universitäten und betonte neben der Ausbildung der Jugend für das wissenschaftliche Studium die richtig bemessene Pflicht der Erziehung. Geheimrat Fries erwartet vom Lehrer vor allem pädagogische Betätigung.

Unter dem Thema »Die Pädagogik und das akademische Studium« sollten, wie Geheimrat Dr. W. Münch-Berlin ausführte, eigentlich drei Fragen behandelt werden: die nach der Berechtigung der Pädagogik als Universitätswissenschaft, die nach dem Zwecke, der praktischen Bedeutung und Wirkung pädagogischen Studiums an der Universität und die nach dem ihr neben den spezielleren Berufsstudien zu gewährenden Raum. Der begrenzten Zeit wegen wurde nur die erste eingehender behandelt, die beiden andern nur flüchtig angedeutet. Gerade in Deutschland wird der Pädagogik der Charakter einer kathederfähigen Wissenschaft vielfach abgesprochen, während das Ausland die nachdrücklichste, auch theoretische Pflege derselben bei uns voraussetzt. So gibt es an preußischen Universitäten keine ordentlichen Professoren für dieses Fach, und auch der Doktortitel wird auf Arbeiten aus diesem Gebiete nicht verliehen. Freilich ein wissenschaftlicher Ckarakter eignet der Pädagogik nicht von jeher, aber

sichtlich ist die Auffassung ihrer Probleme seit Schleiermacher, Herbart u. a. in Vertiefung begriffen. Eine exakte Wissenschaft kann die Pädagogik nicht werden, aber das hat sie mit vielen anderen Wissenschaften gemeinsam. Nicht in der Sicherheit der Ergebnisse oder der Unfehlbarkeit der Methodik, sondern in dem Streben nach Erkenntnis, dem Aufsuchen und Prüfen der Zusammenhänge und Gesetze liegt ihr Wissenschaftscharakter.

Ihrer Anerkennung als Wissenschaft ist die ausgedehnte Schriftstellerei von Dilettanten hinderlich gewesen. Die Schule Herbarts hat zwar keinen unanfechtbaren Grundstock geliefert, aber sie hat zur Aufrüttelung aus bloßer Schulroutine viel beigetragen. Nur von einer ernstlichen Erfassung der Erziehungsprobleme kann jedoch eine Hebung der erzieherischen Kraft bei den zur Erziehung Berufenen erhofft werden.

Unzweifelhaft bildet die Geschichte des pädagogischen Denkens ein Wissenschaftsgebiet, und die Vertiefung in die Ideen und Tendenzen früherer Zeiten schärft den Blick für die gegenwärtigen und ewigen Probleme. Für die Forschung ist hier noch viel Gelegenheit. Doch auch einem exakt-wissenschaftlichen Charakter braucht die Pädagogik nicht schlechthin fern zu bleiben, da die Arbeit der experimentellen Psychologie durch pädagogisch-psychologische Versuche unterstützt werden muß. Im allgemeinen freilich wird die Pädagogik eine Kunstlehre bleiben wie die Didaktik. — So kann die ablehnende Haltung der preußischen Universitäten nicht als berechtigt anerkannt werden; andere Staaten und außerdeutsche Kulturländer haben in dieser Hinsicht auch einen anderen Standpunkt eingenommen.

Zu der zweiten Frage wurde nur ganz kurz bemerkt: Auch ohne praktischen Zweck könnte ein Wissensgebiet wie die Pädagogik Platz im Rahmen der Universität haben. Doch ein derartiger Zweck ist sogar vorhanden, da durch das Studium der Pädagogik eine Erhöhung des Verständnisses für die tatsächlichen Aufgaben des Erzieherberufes erwartet werden kann, und das ist bei der dilettantischen Protest- und Reformliteratur unserer Tage sehr erwünscht.

Ein äußerlich breiter Raum innerhalb der Studienfächer braucht für die Pädagogik nicht beansprucht zu werden. Unbillig wäre es, in der Staatsprüfung ein irgendwie vollständiges Wissen zu verlangen.

In den sehr lebhaften Erörterungen nach diesem Vortrage erklärte sich u. a. Professor Rudolf Lehmann gegen die heutige Staatsprüfung in der Pädagogik, deren Folge eine äußerliche Einpaukerei von Namen und Daten sei. Geheimrat Fries forderte eine stärkere Heranziehung von Schulmännern bei den Lehrkonferenzen zur Vertretung der Interessen der Schule.

Am letzten Tage der Verhandlungen sprach Professor D. Baumgarten-Kiel über den Religionsunterricht auf der Oberstufe des Gymnasiums und übte scharfe Kritik an den heute geltenden Lehrplänen, deren Ziele außerhalb des im Unterricht Erreichbaren und Anzustrebenden lägen. Er verlangte organischen Zusammenhang des Religionsunterrichts mit dem ganzen wissenschaftlichen Betriebe des Gymnasiums und eine voraus-

setzungslose, wissenschaftlich gründliche Methode. Der Unterricht solle das Verständnis erwecken für die historische Bedeutung und den ideellen Persönlichkeiten bildenden Wert der Religion und sich sorgfältig hüten, die Absicht einer Erziehung zur Teilnahme am kirchlichen Gemeindeleben, die Absicht einer Bekehrung zu positiv gläubigem Christentum merken zu lassen. Jede kirchliche Beaufsichtigung, jeder kirchliche Einfluß auf die Berufung der Religionslehrer und die Beschaffung der Lehrbücher müßte unterbleiben. Der Redner hoffte, daß ein wissenschaftlich gründlicher und anregender Unterricht das Urteil der Schüler bilden und viele Vorurteile der Gebildeten gegen das Christentum zerstreuen würde. Er legte sodann einen von ihm ausgearbeiteten Lehrplan für die oberen Gymnasialklassen vor, in dem alles Dogmatische, auch der Römerbrief und die Augsburgische Konfession, ausgeschieden war.

Auch an diesen Vortrag schloß sich eine anregende Erörterung an, und so zeigte der Verlauf der Tagung, daß die Verhandlungen der pädagogischen Sektion den Mittelpunkt des Ganzen bildeten, mehr als die allgemeinen Versammlungen. Dem wurde auch äußerlich Ausdruck gegeben durch den einstimmig angenommenen Beschluß: »Die pädagogische Sektion erklärt es für wünschenswert, daß auf künftigen Versammlungen in noch stärkerem Maße, als es erfreulicherweise in Hamburg geschehen ist, der Gedankenaustausch zwischen Lehrern der Universitäten und denen der höheren Lehranstalten über ihre gemeinsamen Interessen gepflegt werde.«

3. Herbstkonferenz Jena unter Leitung des Schulrats Stier-Weimar

Die Mannheimer Schulorganisation[1])

Referent: Bürgerschullehrer Preiß-Jena

Leitsätze:

I. Einleitung. Das Problem: Kann die Volksschule den besser beanlagten und den schwachbefähigten Schülern zugleich gerecht werden oder ist eine Neuorganisation notwendig?

II. Beurteilung der Mannheimer Schulorganisation mit Berücksichtigung unserer Schulverhältnisse.

A. Die bisherige Entwicklung des Mannheimer Volksschulwesens.

1. Das Beispiel Mannheims, dessen gesamtes Volksschulwesen einen einzigen Schulorganismus bildet, zeigt uns, daß eine gesunde Gliederung innerhalb des Schulwesens einer Stadt den »pädagogischen Großbetrieben« vorzuziehen ist. Infolge der engeren Fühlung der Glieder des einzelnen Kollegiums mit dem Leiter der Schule können erkrankte Mängel schneller beseitigt werden. — Im Interesse der Einheitlichkeit allgemeiner erzieh-

[1]) Vergl. Nr. 27 der »Mitteilungen des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen.« Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905.

licher Maßnahmen ist jedoch erforderlich, daß gemeinsame Fragen in gemeinsamen Konferenzen erledigt werden.

2. Im Gegensatz zu den Mannheimer Verhältnissen müssen wir hinsichtlich der Lehrpläne wünschen, daß die Lehrziele nach Gehör der maßgebenden Faktoren von der obersten Schulbehörde festgestellt werden. Die spezielle Aufstellung des Lehrplans hat jedoch durch die gemeinsame Arbeit des Lehrerkollegiums zu erfolgen. Hinsichtlich der individuellen Gestaltung innerhalb des festgelegten Rahmens ist dem Lehrer möglichst freier Spielraum zu lassen.

3. Der unverkennbare Zusammenhang zwischen den ungenügenden Versetzungsresultaten und der Überhäufung des Lehrplans mit ungeeigneten Stoffen zeigt uns von neuem die große Bedeutung der Lehrplanreform. — Die Notwendigkeit einer Beschränkung des Lehrstoffes ist erwiesen, wenn eine gründliche methodische Durcharbeitung innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit nicht möglich ist.

4. Es widerspricht dem Charakter der Volksschule als einer Erziehungsanstalt, wenn sie einseitig auf die praktische Vorbereitung ihrer Schüler für die Zukunft Rücksicht nimmt. Im Gegensatz zur Fachschule ist ihr Ziel nicht ein reiches Wissen, sondern die Erzeugung eines tiefgehenden, vielseitigen Interesses, das den Schüler zum Weiterstreben anspornt.

Mit der Anerkennung desselben wäre auch die Frage der Überbürdung gelöst. »Die Volksschule soll ein arbeitsfrohes und arbeitsdurstiges Geschlecht erziehen.« (Rein.)

5. Wenn auch die Notwendigkeit einer individuellen Behandlung der Kinder allgemein anerkannt ist, so darf es doch als ein Verdienst Sickingers bezeichnet werden, daß er auf die großen Schwierigkeiten, die gerade der Volksschule nach dieser Richtung hin erwachsen, mit besonderem Nachdruck hingewiesen hat. — Sie liegen in der großen Verschiedenheit der Befähigung der Schüler für die Unterrichtsarbeit, und wir stimmen ihm daher zu, daß es unmöglich erscheint, »alle Kinder, welche die obligatorische Volksschule besuchen müssen, innerhalb der gesetzlichen Schulpflicht nach einem Plane durch den gleichen Unterrichtsgang nach dem gleichen Ziele hinzuführen.«

6. Der individuelle Unterricht will und kann nicht alle Kinder einer Klasse gleichmäßig fördern, er muß vielmehr die Arbeitsforderung in Einklang bringen mit der Arbeitskraft. »Der Schein des Vielleistens, wo nicht viel geleistet werden kann, muß fort.« (Herbart.) — Eine zu große Belastung der Schwachen muß schon vom pädagogischen Standpunkte als bedenklich erscheinen, da leicht Mutlosigkeit und Überdruß das Interesse im Keime ersticken und eine Arbeitsfreudigkeit nicht aufkommen lassen. — Nach der hygienischen Seite aber kann sie zu einer Versündigung an der physischen und psychischen Entwicklung werden.

7. Da die Schwierigkeiten der individuellen Behandlung mit der zunehmenden Kinderzahl sowohl nach der unterrichtlichen als nach der erziehlichen Seite hin wachsen und insbesondere die notwendige Berücksichtigung der Schwachen unmöglich wird, so ist eine Herabsetzung der

Klassenzimmer als das A und O jeder wahren Unterrichtsreform zu bezeichnen. Für die Unterstufe ist die kleinste Schülerzahl vorzusehen. — Je größer die finanziellen Opfer für die Volksschule sind, desto mehr wird die Volkswohlfahrt gedeihen.

B. Die Neuorganisation der Mannheimer Volksschulen.

8. Um eine weitergehende individuelle Behandlung der Schüler zu ermöglichen, hat Sickinger folgende Vorschläge gemacht:

a) Normalklassen (Hauptklassen), 8- bezw. 7stufig, für besser Befähigte mit besonderen Vorbereitungsklassen für höhere Schulen und Abgangsklassen.
b) Förderklassen (Wiederh.), 6- bezw. 5stufig, für minder Befähigte, d. i. unter mittel Leistungsfähige mit besonderen Abschlußklassen.
c) Hilfsklassen für schwach Befähigte und Schwachsinnige, 4stufig.
d) Eine Idiotenanstalt.

Wir stimmen Sickinger nicht zu, wenn er in dieser größeren Differenzierung der Kinder das Allheilmittel für die eingetretenen Schäden erblickt. Den Maßnahmen der äußeren Organisation muß die Vervollkommnung der innern Ausgestaltung der Unterrichtsarbeit vorangehen.

9. Mit Sickinger halten wir an der allgemeinen Volksschule als der Grundlage für das gesamte höhere Schulwesen fest. Wir weisen deshalb eine Gliederung in einfache und erweiterte Volksschulen, niedere und höhere Bürgerschulen, Vorschulen und besondere Vorbereitungsklassen für höhere Schulen ab. Sollte aber nach den örtlichen Verhältnissen eine Abteilung mit höheren Lehrzielen wünschenswert sein, so dürfte die Trennung erst von dem Zeitpunkte des Abgangs an die höheren Schulen erfolgen, da eine einheitliche Gestaltung des Bildungswesens für dessen gesunde Entwicklung von hoher Bedeutung ist. — Als sehr beachtenswert müssen wir es anerkennen, daß die räumliche Trennung der Sonderklassen vermieden worden ist.

10. Einer Scheidung der Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit stimmen wir insofern zu, als wir vor allem die Errichtung von Hilfsklassen für die sehr schwach befähigten und schwachsinnigen Kinder für unbedingt notwendig halten. Wir geben unserer Befriedigung darüber Ausdruck, daß bereits ein Anfang damit gemacht ist und hoffen, daß der weitere Ausbau eines Hilfsklassensystems möglichst von der U an erfolgen möge. Für diese Klassen sind die günstigsten Unterrichtsbedingungen erforderlich. Da hier die individuelle Behandlung im weitesten Umfang notwendig ist, so müßte die Möglichkeit eines Abteilungsunterrichts für besondere Fächer vorgesehen werden. — Idioten und Abnormale werden in besondere Anstalten vereinigt.

11. Die Frage einer weiteren Scheidung der besser befähigten und schwächeren Schüler in Haupt- und Förderklassen kann nur nach eingehender Prüfung der örtlichen Verhältnisse entschieden werden. Zur Zeit erscheint in unseren Verhältnissen eine so weitgehende Differenzierung weder notwendig noch zweckmäßig. Inzwischen werden uns sowohl die Fortschritte der Hilfswissenschaften der Pädagogik als die weiteren praktischen Erfahrungen wertvolles Material für eine endgültige Beurteilung der

Frage liefern. — Einen Versuch in kleinerem Umfange halten wir jedoch auch hier für empfehlenswert.

12. Um aber auch den weniger begabten, sowie solchen Kindern, welche durch längere Krankheit vom Schulbesuche fern gehalten oder von auswärts zugezogen sind, schon jetzt Gelegenheit zu geben, sowohl das Klassenziel als das Schulziel überhaupt möglichst zu erreichen, können

a) innerhalb jeder Klasse Förderstunden eingerichtet oder
b) die schwächeren Kinder der Parallelklassen in verschiedenen Fächern zu besonderen Nachhilfestunden vereinigt werden.
c) Es ist daher wünschenswert, daß jede Klasse ihren besonderen Klassenlehrer erhält; dadurch wird auch zugleich noch erreicht, daß mehr Stunden zur Erreichung des genannten Zweckes zur Verfügung stehen.
d) Ferner empfiehlt es sich, solche Schüler, welche die 1. Klasse nicht erreichen, in besonderen Abschlußklassen nach einem entsprechenden Plane zu unterrichten.

III. Schlußurteil. Wer fertig ist, dem ist nichts recht zu machen; ein Werdender wird immer dankbar sein. (Goethe.) Sickingers Versuch ist unseres Erachtens einer ernsten Beachtung wert. Wenn wir ihm auch nicht überall zustimmen können, so erhalten wir doch neue Anregungen, sowohl unsere Schuleinrichtungen als unsere pädagogische Tätigkeit nach 2 Seiten hin zu prüfen:

1. Wie können solche Mißerfolge, wie sie in Mannheim zu Tage getreten sind, vermieden werden?

2. Sind alle Bedingungen für eine gedeihliche Entwicklung unseres Volksschulwesens bereits erfüllt?

Es gibt keinen größeren Feind dieser Entwicklung als Selbstzufriedenheit.

Vor allem aber werden wir uns der Erkenntnis nicht verschließen dürfen, daß auch auf dem Gebiete der Schulerziehung eine weitgehende Fürsorge für die Schwachen, vor allem für die Schwächsten im Geiste der Nächstenliebe eine ernste nationale, wie christlich-soziale Pflicht ist. »Der Wert einer einzelnen Schule wird zuerst immer daran zu erkennen sein, inwieweit sie sich der körperlich, intellektuell und moralisch Schwachen annimmt.« (Winzer.)

Bemerkungen zu den vorstehenden Leitsätzen

Von Schulrat Dr. Sickinger-Mannheim

ad II, 1. Die Mannheimer Volksschule zeigt folgende Gliederung:

A. Nach der verwaltungstechnischen Seite. Ein Gesamtorganismus unter Leitung eines Stadtschulrats, gegliedert in 23 Schulabteilungen unter Leitung von je einem Oberlehrer.

B. Nach der unterrichtlichen Seite. Ein Gesamtorganismus unter Leitung des Stadtschulrats mit einem dreifachen Bildungsgang und zwar

a) im Hauptklassensystem,
b) im Förderklassensystem,
c) im Hilfsklassensystem.

Die Haupt-, Förder- und Hilfsklassen sind so auf die einzelnen Schulabteilungen verteilt, daß entfallen Hauptklassen auf sämtliche Schulabteilungen, Förderklassen auf mehrere Schulabteilungen, Hilfsklassen auf zwei Schulabteilungen und auf einige Schulabteilungen nur Hauptklassen, auf mehrere Schulabteilungen Haupt- und Förderklassen, auf zwei Schulabteilungen Haupt-, Förder- und Hilfsklassen, je unter der einheitlichen Leitung eines Oberlehrers.

Die in Leitsatz 1 niedergelegte Folgerung, daß »eine gesunde Gliederung innerhalb des Schulwesens« in andern Städten dem »pädagogischen Großbetrieb« in Mannheim vorzuziehen sei, muß, weil auf falscher Annahme beruhend, als hinfällig betrachtet werden.

Der »pädagogische Großbetrieb« bezieht sich nur auf die verwaltungstechnische Seite des Gesamtorganismus und bezweckt die Gestaltung einheitlich gestimmter Schülergemeinschaften auf Grund des Differenzierungsprinzips; für die innere Unterrichts- und Erziehungstätigkeit erlangt dieser term. techn. nur hinsichtlich der aus der Differenzierung des Schülermaterials abzuleitenden Vorteile nach der hygienischen und pädagogischen Seite seine besondere Bedeutung. »Der pädagogische Großbetrieb« hat hauptsächlich zu Beginn eines neuen Schuljahres der Formierung der Schülerabteilungen und Klassenzusammensetzungen unter Berücksichtigung der Schülerfluktuation und unter rationeller Ausnützung der vorhandenen Betriebsmittel seine Tätigkeit zu entfalten.

Nach vollzogener Klassenformierung auf Grund des Differenzierungsprinzips setzt in der Unterrichts- und Erziehungstätigkeit wie überall der Kleinbetrieb d. h. die methodische und individuelle Lehrarbeit ein.

Auch in Mannheim bildet jede Schulabteilung (Schulhaus) für sich einen unter der Leitung eines Oberlehrers stehenden Schulbezirk. Die Glieder des Kollegiums eines Schulbezirks (Schulabteilung) stehen mit ihrem Oberlehrer in engster Fühlung. Die Beseitigung erkannter Mängel erfolgt so schnell als anderswo.

Außerdem treten nun aber auch die Lehrer der Sonderklassen sämtlicher Schulbezirke und zwar die Lehrer der einzelnen Systeme und der einzelnen Stufen je gesondert unter je einem Obmann von Zeit zu Zeit zusammen, um durch Unterrichtsproben und freien Meinungsaustausch die Erfahrungen und Ergebnisse der Sonderklassen-Praxis festzustellen und den Diensten dieser Klassen nutzbar zu machen.

ad II, 2. Ein Gegensatz zwischen den Mannheimer Verhältnissen und denjenigen, unter welchen der Referent arbeitet, besteht nicht. Auch in Mannheim werden die »Lehrziele« nach Anhörung der maßgebenden Faktoren von der obersten Schulbehörde festgestellt. Die spezielle Bezeichnung der Teilziele usw. ist die Sache der Lehrerkonferenz.

Dem einzelnen Lehrer ist in Mannheim innerhalb des festgelegten Rahmens sowohl im Haupt- wie im Förderklassensystem und ganz besonders im Hilfsklassensystem hinsichtlich der individuellen Unterrichtsgestaltung möglichst freier Spielraum zugesichert.

ad II, 3. Der Beweis für die Notwendigkeit einer Stoffbeschränkung ist dann noch nicht erbracht, »wenn die Zeit für eine gründliche Durcharbeitung

nicht gereicht hat, und ungenügende Versetzungsresultate sind durch eine Stoffbeschränkung allein nicht völlig zu beseitigen. Denn wollte man das Repetieren durch dieses Mittel gründlich beseitigen, so müßten die Lehrpensa auf ein Minimum beschränkt werden, das einer systematischen Niederhaltung des geistigen Niveaus der großen Masse gleichkommen würde.

Wenn eine gründliche methodische Durcharbeitung des Lehrstoffs innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit nicht möglich sei, so können zwei Kardinalforderungen aufgestellt werden.

1. Beschränkung des Lehrstoffs für die nicht differenzierte Schülermasse (dabei kommen die guten und die schwächsten Schüler zu kurz).

2. Zusammenfassung derjenigen Schüler, welche dem Lehrstoff gewachsen sind (dabei kommt keine Schülerkategorie zu kurz, weil für die geringer leistungsfähigen Schüler und die ganz schwachen Schüler das Mittel der Stoffbeschränkung nach den besonderen Bedürfnissen immer noch übrig bleibt).

ad II, 8. Eine Idiotenanstalt ist der Mannheimer Volksschule nicht angegliedert. Dr. Sickinger verlangt, daß Schüler mit idiotischer Veranlagung aus der Volksschule entfernt und einer Idiotenanstalt übergeben werden.

Dr. Sickinger erblickt in der Differenzierung der Kinder kein Allheilmittel für die eingetretenen Schäden, sondern mit der gleichzeitigen Vervollkommnung der inneren Ausgestaltung der Unterrichtsarbeit einen gangbaren Weg, um jeden Schüler gemäß der Forderung »Jedem das Seine« die ihm nach seiner Individualität gebührende Schulung und Entfaltung seiner Kräfte zu ermöglichen.

ad II, 9. Entgegen der aus Leitsatz 9 eventuell zu folgernden Annahme, als ob die Mannheimer allgemeine Volksschule einfache und erweiterte Volksschulen, niedere und höhere Bürgerschulen, Vorschulen und besondere Vorbereitungsklassen für höhere Schulen aufzuweisen hätte, ist festzustellen, daß das Mannheimer Volksschulwesen nur umfaßt:

eine sechtstufige Bürgerschule und eine erweiterte Volksschule mit einem Haupt-, Förder- und Hilfsklassensystem.

ad II, 11. Auch bei der inneren Vervollkommnnng der Lehrarbeit und bei sehr günstigen äußeren Unterrichtsbedingungen ist es — wie das Beispiel in Leipzig zur Evidenz beweist — unmöglich, ohne Differenzierung alle Schüler im gleichmäßigen Tempo an das einheitliche Schulziel zu führen. Ein großer Teil der Schüler bleibt auf der Strecke und kann das Ziel nicht erreichen. Dieser bedauerliche Mißstand kann nur durch eine geeignete Differenzierung des Schülermaterials endgültig beseitigt werden.

Ein mäßiger Versuch mit der Differenzierung erscheint im Interesse der Sache auch für Jena notwendig und zweckmäßig.

ad II, 12. Der in den Mannheimer Förderklassen eingerichtete Abteilungsunterricht ist nichts anderes als die planmäßig geleitete, geordnete Einrichtung von Förderstunden, er ist die durch Aufnahme in das Stundendeputat erfolgte Anerkennung und Sanktionierung des sogenannten

Nachhilfeunterrichts, der bislang an anderen Orten in oft ungeregelter und unhygienischer Weise (als Zugabe zu der schon an und für sich reichlich bemessenen Unterrichtszeit) erteilt wurde.

Nachtrag

Von J. Preiß-Jena

Zu II. 1. Da die Schulabteilungen in Mannheim nur »räumlich getrennte Glieder desselben Organismus der einen Mannheimer Volksschule« sind, die Oberlehrer aber nur als »die Mittelinstanz zwischen den einzelnen Klassenlehrern und der Oberleitung des Gesamtschulkörpers« gelten können, so erscheint trotz einer gewissen Selbständigkeit der einzelnen Abteilungen das Prinzip der Zentralisation vollständig durchgeführt. Für uns unterliegt es keinem Zweifel, daß selbständige kleinere Schulkörper unter besonderer Leitung, wie sie hier in Jena bestehen, die Entwicklung des städtischen Schulwesens günstiger beeinflussen müssen. Trotz Dörpfelds Weckruf sind übrigens offenbare Mängel — z. B. des Lehrplans — erst nach Jahrzehnten, also nicht »so schnell als anderswo« beseitigt worden.

Zu II. 2. Wir wollten nur unserer Verwunderung darüber Ausdruck geben, daß infolge der Beratung in der Schulkommission der Lehrplan der bisherigen erweiterten Schule in der neuen Einheitsschule ohne weiteres zur Einführung gelangen konnte, trotzdem derselbe vom pädagogischen Standpunkte als ungeeignet erscheinen mußte.

Zu II. 3. Wir haben einer Differenzierung ausdrücklich insofern zugestimmt, als wir zunächst Hilfsklassen für unbedingt notwendig halten. Das ist das für unsere Verhältnisse zunächst Erreichbare. Ebenso erscheint uns eine Lehrplanreform, die keineswegs eine Beschränkung »der Lehrpensa auf ein Minimum« zu sein braucht, als durchaus geboten. Daß diese nicht »einer systematischen Niederhaltung des geistigen Niveaus der großen Masse gleichkommen« darf, ist schon durch die Anerkennung eines tiefgehenden, vielseitigen Interesses ausgesprochen. In der Forderung der individuellen Behandlung u. a. ist unser Bestreben, den verschiedenen Schülern gerecht zu werden, ebenfalls zum Ausdruck gekommen. Erst wenn alle Maßnahmen für eine möglichst vollkommene Ausgestaltung der Unterrichtsarbeit und der äußern Organisation in dem bisherigen Rahmen der Entwicklung erfolglos bleiben, dann ist die Notwendigkeit einer größeren Differenzierung erwiesen. Für unsere Verhältnisse kommt also zunächst nur der eine Schritt in Betracht. Übrigens haben wir einen Versuch im einzelnen warm empfohlen.

Zu II. 9. In Mannheim besteht doch tatsächlich die höhere Bürgerschule, eine Organisation, die mit dem Prinzip der allgemeinen Volksschule als der gemeinsamen Grundlage aller Bildungsarbeit nicht in Einklang zu bringen ist, und ebenso sind besondere Vorbereitungsklassen für höhere Schulen eingerichtet, die durch eine gute Volksschule, wie die Erfahrung lehrt, ebenso als überflüssig erscheinen.

Zu ad II. 11. Die Bemerkung »ad II 11« zeigt im Gegensatz zu »ad II 8« (2 Abschn.), daß tatsächlich die vorgeschlagene Differenzierung

doch als das Allheilmittel betrachtet wird. Es fehlt der Nachweis, daß in Leipzig »die möglichste Vervollkommnung der innern Ausgestaltung der Unterrichtsarbeit« bereits erreicht ist. Ein Versuch nach dieser Richtung müßte in Jena erst gemacht werden, ehe eine weitergehende Differenzierung als »notwendig und zweckmäßig« empfohlen werden kann.

Zu ad II. 12. Wenn die Förderstunden vom Klassenlehrer in planmäßig geregelter und den hygienischen Forderungen entsprechenderweise erteilt werden, so erscheinen sie uns ein ebenso vortreffliches Mittel, die Schwachen zu fördern, als der Abteilungsunterricht der Förderklassen.

Im übrigen spreche ich Herrn Stadtschulrat Dr. Sickinger für die zahlreichen Anregungen, die ich durch die intensive Beschäftigung mit seinen Vorschlägen erhalten habe, meinen herzlichsten Dank aus.

---

4. Die 19. Hauptversammlung des deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen

tagte vom 2.—6. Oktober d. J. in Erfurt und war von ca. 500 Mitgliedern und Gästen, in der Mehrzahl Damen, besucht. Geh. Reg.-Rat Dr. Meyer-Berlin begrüßte im Namen des preuß. Unterrichtsministers die Versammlung und führte etwa folgendes aus: Entscheidungen von einschneidender Bedeutung stehen in Bälde bevor, sie legen den maßgebenden Stellen eine schwere Verantwortung auf; deshalb ist mit größter Besonnenheit und Ruhe zu verfahren. Vor überspannten Eintagsforderungen und Eintagsmeinungen ist zu warnen. Den Lehrkräften der höheren Mädchenschule muß diejenige innerliche und äußere Stellung gegeben werden, die ihnen gebührt. Aus der Mitte des Deutschen Vereins haben sich zu den preußischen Reformplänen der höheren Mädchenschule bereits beachtenswerte Stimmen, männliche und weibliche, vertraulich geäußert, und zwar in zustimmender Weise. In besonders warmen Worten gedachte Redner seines Vorgängers im Amt, des dahingeschiedenen Waetzoldt. Geh. Hofrat Dr. von Sallwürk-Karlsruhe teilte mit, daß in Baden die Organisationsfrage einen relativen Abschluß erreicht habe. Es gebe dort fünf verschiedene Wege, auf denen die Mädchen zum akademischen Studium gelangen könnten; einen sechsten durch die höhere Mädchenschule hindurch einzurichten, erscheine nicht rätlich. (Tägl. Rundschau 1905, Nr. 234, S. 935.)

Den ersten Hauptvortrag hielt am Dienstag Direktor Dr. Luthmer aus Straßburg i. E. über: »Die weitere Entwicklung der zehnklassigen höheren Mädchenschule.« Die letzten Tagungen in Freiburg (1901) und Danzig (1903) hatten die Notwendigkeit einer solchen dargetan. Infolgedessen hatte eine siebengliederige Kommission die Ausführung des Planes eines solchen Oberbaus übernommen, deren Ergebnis der Vortragende darlegte. Er faßte die Arbeit der Kommission, die eine Denkschrift ausgearbeitet hat, in folgende Leitsätze zusammen:

1. Die zehnjährige höhere Mädchenschule bleibt nach wie vor die Stätte allgemeiner höherer Mädchenbildung, bedarf jedoch einer Um-

gestaltung ihres Lehrplanes, um zugleich die geeignete Grundlage für weitere Bildungsgänge sein zu können.[1])

2. Diese weiteren Bildungsgänge müssen in festen Schuleinrichtungen bestehen, die wohl Rücksicht nehmen können auf das Lebensalter und die Eigenart des Mädchens, aber weder den Charakter der Schule mit ihrer erziehenden Kraft und Zucht verleugnen, noch die höhere Mädchenschule in ihrer Arbeit aufhalten, stören oder irgendwie beeinflussen dürfen.

3. Der Oberbau ist dreijährig und führt unter obligatorischer Hinzuziehung des Lateinischen zum Universitätsstudium. Schülerinnen, welche diese Berechtigung nicht erstreben, sondern nur Vertiefung und Erweiterung ihrer Allgemeinbildung suchen, können auch an einzelnen Fächern teilnehmen. Sie unterstehen der allgemeinen Schulordnung und erhalten über den Erfolg des Besuches eine amtliche Bescheinigung. Die Berechtigung zum Studium wird durch eine Prüfung erworben.

4. Die zehnjährige höhere Mädchenschule bleibt nach wie vor eine in sich geschlossene Lehranstalt, vertieft aber die Bildung ihrer Schülerinnen durch Einführung des mathamatischen (und demgemäß Umgestaltung des naturwissenschaftlichen) Unterrichts, sowie durch eine strengere Betonung des logischen Gehaltes im Sprachunterrichte und Vertiefung sowie Ausprägung der allgemeinen Werte des Geschichtsunterrichts in den letzten Schuljahren.

Redner wendete sich gegen die Koedukation,[2]) von der man in denjenigen Ländern, in denen man glänzende Erfahrungen damit gemacht zu haben behauptet (Amerika, Skandinavien), allmählich zurückzukommen scheine.[3]) Auch die sogenannten wahlfreien Kurse, die ein wunder Punkt der Bestimmungen für das höhere Mädchenschulwesen sind, lehnte er mit Recht ab. In den drei Klassen des Oberbaues sind nach dem Vortragenden die sechs lateinischen Wochenstunden verbindlich für die Mädchen, welche die Universität besuchen wollen, die übrigen nehmen am Latein nicht teil. Redner ist der Ansicht, daß in den drei Jahren soviel Latein gelernt werden könne und müsse, um leichtere Schriftsteller (Cäsar, einiges von Cicero, sowie einige spätlateinische Autoren: Curtius, Vellejus, Paterculus, Ammiom), endlich etwas aus Ovid, Horaz zu verstehen. Diese verminderten Anforderungen entsprächen der geringeren Bedeutung, die das Lateinische heute gegen früher habe. Das Rechnen der höheren

[1]) In seinem Vortrag auf dem Hannoverschen Städtetage zu Leer: »Über den Stand der höheren Mädchenschule in Preußen« fordert Schulrat Dr. Wespy-Hannover u. a.: »daß die zehnklassige höhere Mädchenschule die einheitliche Grundlage für alle weitergehenden, der Eigenart der Frau angepaßten Bildungsgänge bleibe und werde, und es der Frau ermögliche, im Dienste ihres Volkes neue Kulturwerte zu schaffen« (s. »Frauenbildung«, Zeitschrift v. Dir. Wychgram 1905, Heft VI, S. 284).

[2]) Der Allg. Deutsche Frauenverein beschloß in seiner 23. Tagung am 3. Okt. d. J. in Halle, daß Eingaben an das preußische Kultusministerium gemacht werden, betr. Aufnahme der Mädchen in die höheren Knabenschulen.

[3]) Ist nicht den Tatsachen entsprechend. Die Schriftleitung.

Mädchenschule sei so auszugestalten, daß es als Grundlage für die Mathematik der Oberschule dienen könne. Die Mathematik dürfte man im übrigen nicht überschätzen. Im Mittelpunkt der Unterrichtsfächer müsse Deutsch stehen. Pflicht des Staates sei es, eine beschränkte Zahl solcher Oberschulen, die als höhere im Sinne des Gesetzes anzusehen seien, an geeigneten Orten zu gründen.

In der folgenden sehr lebhaften Erörterung zeigten sich starke Meinungsverschiedenheiten. Man sprach die Befürchtung aus, daß durch die Oberschule die Mädchen zu spät zum Studium kämen (3 Jahre Latein sei auch viel zu wenig) und hielt eine früher eintretende Gabelung für erstrebenswert, so daß die Mädchen sich scheiden in solche, die studieren wollen und solche, die nur die höhere Mädchenschule zu absolvieren beabsichtigen.[1])

Hauptrednerin am Mittwoch war die Oberlehrerin Frl. M. Martin aus Berlin: »Über Lehrerinnenbildung«. Sie forderte in ihren Thesen:

»1. Die Lehrerinnenbildung muß so vollwertig sein, daß auf allen Gebieten und Stufen der Mädchenbildung Männer und Frauen gleichwertig zusammen arbeiten können. Das Lehrerinnenseminar muß daher abgetrennt werden von der höheren Mädchenschule, aus der es hervorwuchs, die es bis heute ergänzt. Das setzt die 13klassige höhere Mädchenschule voraus, die das Seminar von allgemeinen Bildungsaufgaben entlastet.

2. Die Lehrerinnenbildung ist eine öffentliche und nicht eine private Angelegenheit. Das Recht dazu dürfen nur solche Anstalten haben, denen zugleich das Recht der Abschlußprüfung anvertraut werden kann. Kommissionsprüfungen sind zu verwerfen bei einem gebundenen Bildungsgang, für dessen Erfolg die Bildungsanstalt verantwortlich ist.

3. Der heutige Bildungs- und Befähigungsunterschied zwischen Volksschullehrerin und »höherer« Lehrerin bedeutet eine Minderwertigkeit für beide Teile. Er muß fallen und berechtigten Differenzierungen Platz machen. Eine 13klassige höhere Mädchenschule mit beweglichem Oberbau und Reifeprüfung gestattet folgende Bildungswege:

a) Dreijähriges Seminar, am besten Internat, nach Absolvierung der 10klassigen höheren Mädchenschule oder der Volks- oder Mittelschule und 2jähriger Präparandenschule bei Dispensation von einer Sprache. Entlastungsprüfung für mehrere Fächer nach 3 Semestern, intensive metho-

[1]) Der Allg. Deutsche Frauenverein erklärte am 3. Okt. d. J. seine Zustimmung zu dem von der Sektion für mittlere und höhere Schulen aufgestellten Plan einer höheren Mädchenschule und im Sinne dieses Plans für die Reform der höheren Mädchenschule. Dieser Plan sieht eine Gabelung der höheren Mädchenschule nach dem siebenten Schuljahr vor, und zwar würden in sechsjährigem Lehrgang nach dieser Gabelung einerseits die Ziele des Gymnasiums, bezw. Realgymnasiums erreicht, andrerseits würde in ebenfalls 6 Jahreskursen den Mädchen diejenige Allgemeinbildung gegeben, die von der gebildeten Frau, der künftigen Bürgerin, zu verlangen ist.

dische und praktische Übung in den 3 letzten Semestern. Dies die beste Ausbildung (13jährig) der Elementarlehrerin für die Volksschule.

b) Besuch der 13klassigen Mädchenschule mit geeigneter Fächerwahl auf der Oberstufe; Reifeprüfung. Darauf einjähriges methodisch-praktisches Übungsseminar, das sowohl den 3klassigen Seminaren angegliedert, als selbständig eingerichtet werden könnte (im Anschluß an gute Mittelschulen). Dies die beste Ausbildung der Elementarlehrerin (14jährig) für die Unterstufe höherer Schulen.

c) Ausbildung b) mit besonderer Sprachenwahl auf der Oberstufe, dann ein Studienjahr im Auslande mit folgendem Sprachexamen. Dies eine Ausbildungsmöglichkeit der Elementarsprachlehrerin; Regel sollte für die Sprachlehrerin der wissenschaftliche Bildungsgang sein.

d) Besuch der 13klassigen Mädchenschule, Reifeprüfung, Studium mit Examen pro facultate docendi. Dazu Besuch des einjährigen Übungsseminars obligatorisch. Dies die regelmäßige Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrerin.

e) Die Elementarlehrerinnenbildung, besonders die unter b, dann nachträgliches Studium mit Staatsexamen, ohne nochmaliges Übungsseminar. Dies die Ersatzausbildung der wissenschaftlichen Lehrerin.

4. Die heutige Lehrerinnenbildung leidet unter unnatürlicher Überbürdung. Dies ist in Zukunft durch obige Einrichtungen zu vermeiden. Sie ist in der jetzigen Übergangszeit möglichst einzuschränken durch großzügige Behandlung der Lehrstoffe, Wegfall des Handarbeitsunterrichts, Erleichterung der Übungsschulpflichten.

5. Der Unterricht muß der weiblichen Eigenart Rechnung tragen. Er muß entschiedener an den natürlichen Interessenkreis des Mädchens anknüpfen und muß durch energische intellektuelle Schulung die Anlagen der Seminaristin klären und vertiefen. Besonders Naturwissenschaft, Grammatik und Psychologie müssen gründlicher bearbeitet werden, wenn sie wahre Bildung geben sollen.

6. In Bezug auf den Übungsunterricht verweise ich auf den Vortrag Prof. Wychgrams und den Aufsatz von Frl. Weihmann.

7. a) Der Seminarunterricht setzt wissenschaftliche Schulung der Lehrkräfte voraus, damit sie den Stoff selbständig behandeln und frisch an den Quellen schöpfen können.

b) Der Seminarunterricht muß mehr als bisher in die Hände von wissenschaftlich gebildeten Lehrerinnen gelegt werden um der weiblichen Eigenart der Seminaristinnen willen. An den Lehrerinnenseminaren müssen mindestens soviel Oberlehrerinnenstellen als Oberlehrerstellen geschaffen werden. Die Leitung des Seminars soll beiden Geschlechtern unter gleichwertigen Voraussetzungen offen stehen.« [1])

---

[1]) Der Lehrerverein der Provinz Sachsen nahm in seiner Haupt-Versammlung zu Eisleben am 5. Okt. 1905 im Anschluß an einen Vortrag des Rektors Wigge-Ellrich über »Die Lehrerinnenfrage« folgende Leitsätze des Referenten an:

1. Der öffentliche Unterricht ist im Prinzip Sache des Mannes, da das

In der Debatte kamen vielfach sehr abweichende Ansichten zum Ausdruck.

Der dritte und letzte Tag brachte den Vortrag des Direktors Dr. Wickenhagen aus Dessau über »Die Anregungen der Kunsterziehungstage in Dresden und Weimar, mit besonderer Beziehung der höheren Mädchenschule,« der nichts wesentlich Neues bot.

Am Freitag vereinigten sich mehr als 200 Teilnehmer zu einer Fahrt nach Weimar, um in der Fürstengruft am Sarge Schillers einen Kranz niederzulegen. Direktor Prof. Wychgram-Berlin erinnerte in seiner Ansprache an die Mahnungen, die gerade der Mädchenschule der Dichter und Mensch Schiller hinterlassen hat. —e.

5. Der III. Kunsterziehungstag in Hamburg

Von Ernst Weber-München

Am 13., 14., 15. Oktober fand in Hamburg der 3. Kunsterziehungstag statt. Wie auf den beiden ersten Tagungen gaben sich auch diesmal Künstler und Gelehrte, Pädagogen, Vertreter von Verbänden, Abgeordnete städtischer und staatlicher Behörden, im ganzen 333 Personen, Damen und Herren, ein Stelldichein, um über künstlerisch-pädagogische Fragen zu beraten. In Dresden stand im Jahre 1901 die »Bildende Kunst« im Mittelpunkt der Interessen, in Weimar sprach man 1903 über »Deutsche Sprache und Dichtkunst«; Hamburg nahm sich der übriggebliebenen Künste, der Musik und der Tanzkunst, in weiterer Bedeutung der Musik und Gymnastik an. Damit sind die künstlerisch-pädagogischen Bestrebungen nach außen hin in gewissem Sinne zum Abschluß gelangt. Freilich nur nach außen; denn die ganze Bewegung selbst ist nichts weniger als abgeschlossen. Sie ist noch mitten im Werden begriffen. Eigentliche »Resultate« konnte sie bis zur Stunde nicht bieten, wenigstens nicht in dem Sinne, wie mancher »Schulmann« sie fordert und braucht. Aber das liegt am Ende in der Natur der Sache selbst. Auf religiösem, auf moralischem und intellektuellem Gebiete ist es möglich und notwendig, dogmatische Vorschriften zu geben. Auf dem Felde der Kunst herrscht die Freiheit. Der spezifische Päda-

---

Wesen der unterrichtlichen Tätigkeit dem Wesen der Frau, zumal der unverheirateten, nicht entspricht.

2. Darum bedeutet die gesteigerte Verweiblichung der Lehrkörper eine große Gefahr für die innere und äußere Entwicklung des Schulwesens.

3. Der am meisten naturgemäße Anteil des weiblichen Geschlechts an der Schularbeit beschränkt sich auf das Gebiet der Fertigkeiten und auf den Kreis der Unterstufe. Hier mag die Lehrerin neben dem Lehrer in beschränkter Weise Verwendung finden und zwar an Knaben- wie an Mädchenschulen.

4. Trotz der einzuschränkenden Verwendung des weiblichen Geschlechts im Schuldienste bedingt das Wesen der Unterrichtskunst Gleichheit der beruflichen Vor- und Fortbildung für Lehrer und Lehrerinnen (s. Schulblatt der Provinz Sachsen 1905, Nr. 42—44). Vergl. die »Frau«, Novemberheft. Berlin, Moeser.

goge, der versuchen möchte, eine neue Methode aus der neuen Richtung zu konstruieren, würde damit nur beweisen, daß er die neue Art in ihrer Tiefe nicht erfaßte. Hier hängt alles von soviel Unwägbarem, Persönlichem, Individuellem ab, daß das eigentlich Wertvolle der zutappenden Methodikerhand, die es in strenge Formeln zwingen möchte, entschlüpfen müßte.

Das zeigten auch die Verhandlungen in Hamburg. Wer wohl unterschied, der konnte sowohl unter den Referenten wie unter den Debattern zwei Gruppen erkennen. Die einen sprachen in hohen Tönen von den idealen Zielen und Aufgaben ihrer Kunst, die weltumgestaltend wirken würde, wenn sie die Pflege fände, die ihr gebührt. Das waren die eigentlichen Fachleute! Die andern sprachen wie schlichte Menschen, vernünftig und natürlich. Ihnen war die Kunst selbst nur ein Teil des ganzen Lebens und was sie an hohen Aufgaben und Zielen wollten, das klang wie Selbstverständlichkeit. Die also sich gebärdeten, das waren die Künstler und zwar die echten!

Es liegt nun nicht in meiner Absicht, sämtliche Redner nach dem oben genannten Gesichtspunkt zu klassifizieren, obwohl es ein amüsantes und kein allzuschweres Experiment wäre. Ich habe auch nicht vor, alle Referenten einzeln herzunehmen nach der Reihe ihres Auftretens und zu wiederholen, was sie an Gutem und Beherzigenswertem oder an Plattem, Verschrobenem und Oftgehörtem vorbrachten. Das konnte man in unsern großen deutschen Tageblättern zur Genüge lesen. Mein Bestreben geht dahin, die ganze Fachmännergruppe nur in Bausch und Bogen zu betrachten und aus der Reihe jener, die wirklich etwas zu sagen hatten, ein paar markante Köpfe zu skizzieren. Das hat zugleich den großen Vorzug, kurz sein zu können und nicht bei breiter Einzelmalerei von Alltagsgesichtern hängen zu bleiben; denn deren gab es auf dem III. Kunsterziehungstag mehr als genug. Nach meinem Gefühl hat man sich zu viel von Amt und Würde des Referenten bei der Wahl und Zuteilung der Themen beeinflussen lassen und zu wenig von der starken Persönlichkeit. Es ist viel über »Persönlichkeitsbildung« gesprochen worden. Da hätte man denn billig erwarten dürfen, daß die Vortragenden selbst »Persönlichkeiten« wären, die aus ihrem eigenen Ringen und Streben, Suchen und Finden heraus den andern geben könnten, was sie errungen und erstrebt, gesucht und gefunden haben. Was soll man aber sagen, wenn einer auftritt mit großzügigem Titel und dem kleinmütigen Bekenntnis, er sei »wie ein leerer Schwamm, der nach Hamburg gekommen, um sich vollzusaugen«! Wenn sich der Mann, der andern einen frischen Trunk reichen soll, selbst erst an den anderen vollsaugen muß, bei dem ist freilig wenig zu holen und man hat den weiten Weg umsonst gemacht. Doch es waren nicht nur »leere Schwämme« unter den Rednern, sondern auch gesunde Quellen. Ihnen möchte ich mich darum zunächst zuwenden.

Das Präsidium setzte sich zusammen aus den Herren Schulinspektor Fricke-Hamburg, Schul- und Studienrat Dr. Kerschensteiner-München und Sanitätsrat Dr. Schmidt-Bonn.

Der 1. Verhandlungstag war der Musik, der 2. der Gymnastik gewidmet. Am 3. Tage, am Sonntag, den 15. Oktober, ging man in die Öffentlichkeit und gab je einen Vortrag über Musik und Gymnastik und am Schluß einen allgemein zusammenfassenden Rück- und Ausblick über die ganze Bewegung und über Ziel und Bedeutung der Kunsterziehungstage. Carl Goetze, der Redakteur des »Säemann«, war es, der so dem III. Kunsterziehungstag und mit ihm den beiden vorausgehenden das Schlußwort sprach: Kunst bedeute in der Gegenwart deutsche Kraft. In Zukunft möge Erziehung deutsche Kraft bedeuten. Wir leben in einer Zeit der Versuchung. Der schwarze und der rote Geist treten an uns heran wie zu dem Heiligen in der Wüste: »Dies alles will ich dir geben, wenn du niederfällst und mich anbetest!« Die starke Seele weiß, was sie antworten muß: »Weichet von mir! Der Deutsche fällt nicht nieder, auch da nicht, wo er anbetet!« Aber auch der gute Geist geht um im deutschen Lande. Ihn mit unsrer Jugend zusammenzuführen, das sei die Aufgabe der Kunsterziehungstage, auf daß dem deutschen Volke ein Frühling erwachse in seinen Urzeiten, in der Familie und in der Schule!

Den eigentlichen Stimmungsvortrag für den III. Kunsterziehungstag hielt bei Beginn der Verhandlungen Professor Dr. Lichtwark: Wille und Empfindung seien beim Deutschen schlecht entwickelt. Beide bedürften der Kultur, jener durch Gymnastik, diese durch Musik. Die Schwächen unseres Nationalcharakters müßten in Stärken verwandelt werden; denn in den nächsten Generationen würde sich das Schicksal des deutschen Volkes entscheiden.

Unter den Rednern des 1. Tages berührte angenehm Dr. Richard Batka-Prag, der bekannte Kunstwartredakteur. Er sprach über »Musikpflege im Hause«, machte auf den stilistischen Unterschied zwischen Haus- und Kunstmusik aufmerksam und forderte eine möglichst reiche Mannigfaltigkeit der für Hausmusik bestimmten Instrumente. Nicht um ihrer selbst willen dürfe Musik im Hause gepflegt werden, sondern um sie dem täglichen Leben dienstbar zu machen.

Von den beiden folgenden Rednern ist wenig zu sagen. Der Kieler Organist und Musiklehrer Johannsen kam nicht weit über methodische Erörterungen und Liederbücherkritik hinaus und Prof. Dr. Barth-Hamburg, der verdiente Dirigent der Schülerkonzerte, verdarb sich die Wirkung seiner praktischen Erfahrungen durch zu breite Einleitung.

Die Krone sämtlicher Vorträge während der drei Tage bildeten Prof. Dr. Max Dessoirs-Berlin Ausführungen über »Das ästhetische Genießen«. Das war ein Griff ins Volle, und der reiche Beifall, der seinen Worten folgte, mußte dem Redner zeigen, wie stark er jeden seiner Hörer anzuregen wußte. Eigentümlich wirkte die Art, wie Dessoir seine Sätze zu bilden suchte. Man sah die Gedanken arbeiten hinter der hohen schmalen Stirn. Die dunkelumränderten Augen, der schwarze Bart gaben dem bleichen Gesicht etwas krankhaft Geistreiches. Dazu die heiser verschleierte Stimme. Das alles wirkte direkt suggerierend. Dessoir gab eine psychologische Analyse des musikalischen Genusses. Er unterschied zwischen dem passiv Genießenden und dem aktiv Schaffenden: Der Genuß

beim bloßen Anhören eines Musikstücks zerfällt in drei Momente. Wir haben zunächst eine sinnlich-akustische Freude an der Klangwirkung. Dazu kommt als zweites Moment eine intellektualistisch-formalistische Freude. Musik muß verstanden sein. Fugenbewegungen, Synkopen, überhaupt Konflikte, verlangen für ihr Erfassen mehr als bloßes Schwärmen in Gefühlen. Aber beide Momente, das sinnlich-akustische und das intellektuell-formalistische, erschöpfen nicht den Genuß an der Musik. Es kommt ein drittes hinzu. Beim Anhören von Musik treten auch inhaltliche Vorstellungen auf. Es ist schwer, diese Vorstellungen richtig zu definieren. Bilder lenken die Phantasie in eine bestimmte Bahn, Worte sind schon mehrdeutiger; die Musik scheint ins Unendliche zu tragen. Diese Ausweitung ins Ungemessene ist aber nur scheinbar. Eine gewisse Beschränkung bleibt. Wir können zwar nicht die wirklichen Vorstellungen des Komponisten wiederholen, aber doch eine gewisse Zuständlichkeit seines Gemüts. Diese seelische Tendenz wird auf geheimnisvolle Art ins Musikalische gebracht. Alle die Momente des musikalischen Genusses bilden eine Einheit. Beim aktiven Musizieren tritt die Technik hinzu. Auf das Prinzip überwundener Schwierigkeit antworten wir mit Lust. Auch die Form, wie diese Schwierigkeit überwunden wird, die Eleganz und Selbstverständlichkeit, erfreut. Wenn endlich zwei Menschen zusammen musizieren, so entsteht eine Verschmelzung von Mensch zu Mensch, wie sie reiner und köstlicher nicht gedacht werden kann. Dieses sich immerwährende Begegnen, das gleiche Atmen, das gleiche Nachlassen und Beschleunigen, wo nichts vorgeschrieben steht — das ist eines der seltensten Genüsse. Dann die Schöpferkraft! Im Leben können wir uns nicht auswirken. Wir sind immer umbaut, eingeschränkt. Sobald wir musizieren, lösen sich alle Fesseln. Wir bezwingen das Schicksal. Diese Fähigkeit, losgelöst von aller Wirklichkeit sich völlig ausleben zu können und doch gebunden zu sein, absolute Freiheit und absolute Gebundenheit, ist der letzte Wert für den Genuß beim aktiven Musizieren. — Dessoirs Ausführungen beschlossen den 1. Verhandlungstag. Eine Debatte wurde abgelehnt. Man wollte sich die Stimmung nicht verderben lassen und das mit Recht.

Am 2. Verhandlungstage kam die Gymnastik an die Reihe. Von verschiedenen Kräften aus und auf ihren mannigfachen Feldern suchte man den Problemen beizukommen. Der Mediziner und der Anthropologe, der erfahrene Praktiker und der bloße Theoretiker, der Turnvereinler und der kunstbegeisterte Literat, sie alle sollten zu Worte kommen. »Körperschönheit durch Leibesübung«, »das Turnen in Frei- und Gerätübungen«, »Spiele und volkstümliche Übungen«, »Schwimmunterricht in der Schule«, »der Tanz« lauteten die Themen. Außerdem fanden turnerische Vorführungen in einer Turnhalle, Spielvorführungen auf einem freien Platze und Schwimmübungen in einer Badeanstalt statt.

Für den Eingeweihten brachte der 2. Tag nicht viel, was wert wäre, des näheren erörtert zu werden. Das beste Wort über Gymnastik sprach am 3. Tag der Altonaer Turninspektor Karl Möller in seinem öffentlichen Vortrag »Bedeutung der Leibesübung in der ästhetischen Erziehung«. Das Neue seiner Ausführungen war eine An-

wendung modern architektonischer Grundsätze, wie sie u. a. Schulze-Naumburg vertritt, auf Bau und Bildung des menschlichen Körpers: Form und Zweck müssen übereinstimmen. Reine Fassadenkunst, bloße Zierformen sind zu vermeiden. Was physiologisch zu verwerfen ist, ist es auch ästhetisch; denn Physiologie ist Ästhetik. Das führt zur Umwertung vieler Werte. Die Grazie kommt nicht auf der Grazie Ruf. Wem's ein Gott nicht gegeben, der tritt hervor mit fürnehmen Gebärden und liefert ein »Gegenbeispiel«. Aus eignem Antrieb muß der Schüler handeln. Der Adel seiner Gesinnung muß sich auch in seinen gymnastischen Übungen ausdrücken. Ohne sie keine körperliche Schönheit.

Außer Möllers Vortrag verdienen die Reigenvorführungen von Frl. M. Radczwill Erwähnung, die versuchte das Tanzprinzip einer Miß Duncan ins kindlich Naive zu übertragen und damit der Schule dienstbar zu machen. Text des Reigenliedes und Bewegung müssen sich decken. Zarte Lyrik darf nicht durch Marschschritte skandiert werden.

Die übrigen Ausführungen richteten sich gegen den unnatürlichen Betrieb unserer Turnvereine und verlangten eine stärkere Betonung des Natürlichen und Volkstümlichen. Siegfried sei wohl ein gewaltiger Läufer, Werfer und Springer gewesen; Handstand und Riesenschwung habe er nicht gekannt. Nicht die Struktur der Turngeräte, nicht logische Zergliederung eines Begriffs dürfe die Übungen formen, sondern die dem menschlichen Körper und seiner Entwicklung immanenten Gesetze.

An Bedeutung steht der 3. Kunsterziehungstag seinen beiden Vorgängern um ein Beträchtliches nach. Das liegt an der Wahl seiner Stoffe. Als man in Dresden die bildende Kunst in den Mittelpunkt des Blickfelds richtete, da handelte es sich um etwas Neues, Epochemachendes. Den Vorzug der Originalität hatten zum Teil auch noch die Weimaraner Verhandlungen über deutsche Sprache und Dichtung. Und was noch höher zu verwerten ist: in beiden Fällen, in Dresden wie in Weimar, handelte es sich um Gebiete, die im stande sind, den gesamten Unterricht zu durchdringen. — Bildende Kunst und Poesie sind notwendige Bestandteile jeder Unterrichtstätigkeit. Ein Lehrer, der nicht zeichnen und erzählen kann, wird auch für realistische Fächer nicht hervorragend tauglich sein. Musikalisches und gymnastisches Können verbürgen kein pädagogisches im eigentlichen Sinne. Musik und Gymnastik sind Gebiete für sich. Etwas anderes wäre es mit der Kunst der Gebärdensprache, der Mimik; aber sie versäumte man mit ins Programm aufzunehmen, obwohl sie höhere didaktische Bedeutung besitzt als die zur Debatte gestellten Gegenstände.

Dazu kommt ein Weiteres: Auf dem Felde der Gymnastik sind wir seit länger als einem Jahrzehnt auf dem rechten Wege. Der Kunsterziehungstag konnte denn auch nur längst Bekanntes und Anerkanntes wiederholen. In Bezug auf Musik endlich leiden wir direkt an einer Überkultur und ein Zurückschrauben wäre künstlerischer als mit dem Kieler Organisten zu fordern, den kleinen ABC-Schützen noch zwei weitere Gesangstunden aufzuladen. Die ausgedehnte Musikpflege

auf unsern Lehrerbildungsanstalten schreit nach einer Beschneidung zu Gunsten wichtigerer Fächer. Wer nicht besonders begabt ist, sollte überhaupt von Musik dispensiert werden; denn die übertriebene musikalische Ausbildung geschieht nicht im pädagogischen Interesse, sondern sucht den Lehrer für den Kirchendienst vorzubereiten, der mit eigentlicher Schultätigkeit nichts zu tun hat.

An innerer Bedeutung ist darum der 3. Kunsterziehungstag seinen Vorgängern nachzustellen, so glanzvoll er auch nach außen verlief. Der Senat der freien und Hansestadt Hamburg zeichnete die Teilnehmer in hervorragender Weise aus und gab ihnen ein Gastmahl in den fürstlich eingerichteten Räumen seines neuen Rathauses. Se. Magnifizenz Bürgermeister Dr. Mönckeberg hatte auch bei den Verhandlungen mit zwei Senatoren das Ehrenpräsidium inne und zeigte in seinen verschiedenen Ansprachen ein so tiefgehendes Verständnis der ganzen Bewegung und eine so warme Achtung vor ihren Vertretern, daß die Stunden, die uns mit den Häuptern der Hanseatischen Republik zusammenführten, wohl jedem Teilnehmer am III. Kunsterziehungstag unvergeßlich bleiben werden.

Wann wieder einmal einer stattfinden wird, das zu prophezeien, ist heute schwer. Die Saat ist ausgestreut und nur die Zeit kann zeigen, wieviel an edlem Korn und wieviel an Spreu der werfenden Hand des Säemanns entfiel.[1])

6. Die 31. Weimarische Landeslehrerversammlung

am 2. und 3. Oktober war von etwa 250 Vereinsmitgliedern, vom vierten Teile des Vereins, besucht. Lehrerinnen fehlten ganz. 1897 war die Versammlung ebenfalls in Neustadt a. O. Damals nahmen sämtliche Schulinspektoren des Landes teil, diesmal nur einer, der am Orte wohnt. Es muß also jetzt ein Riß zwischen Lehrern und Schulinspektoren bestehen. Daß ist auffällig, zumal die drei vor einem halben Jahre ernannten Schulinspektoren vorher Seminar- und Volksschullehrer waren und auch die Landes-Seminare besuchten. Das Ministerium nimmt seit Jahren keine Notiz von der Lehrerversammlung. Die Meiningische Lehrerversammlung wurde von der Oberschulbehörde begrüßt und der Geheime Regierungs- und Schulrat Dr. Schmidt beteiligte sich auch an den Verhandlungen. Zufällig war's wohl nur, daß der Landrat sich vom Schulrat, der Bürgermeister vom Magistrats-Vorsitzenden und der Oberpfarrer und Superintendent vom Diakonus in der Begrüßung vertreten ließen.

Über den Verhandlungen lag mit Ausnahme des tief ernsten, klassischen Vortrags von Rudolf Eucken, ein starker konservativer Zug, gelind ausgedrückt.

In der vor zwei Jahren vorausgegangenen Versammlung war als dringend eine Revision des Schulgesetzes erkannt worden. Der Antragsteller, der

[1]) Vergl. den Bericht in der Berliner Pädag. Zeitung. Oktober 1905.

gute Gründe für sich hatte, sprach jetzt in fast zweistündiger Rede für das Gegenteil. Es müssen gewichtige Gründe sein, die dazu nötigen.

In der Hauptversammlung sprach Geh. Hofrat Prof. Dr. Eucken über den Idealismus Schillers und die Gegenwart. Er wurde von der spannenden Versammlung als geistig hochstehender Mann und als warmer Lehrerfreund aufs freudigste begrüßt, und er hielt alle in seinem fein gegliederten und vorzüglich aufgebauten Vortrage in größter Aufmerksamkeit. Schiller ist in der sittlichen Freiheit und im Idealismus, der konfessionelle Schranken überschreitet, die Welt des Gedankens und Glaubens nicht im Jenseits, sondern im Innern und Gemütsleben findet, im Ringen nach vor- und aufwärts trotz seiner Existenzsorgen und des schweren körperlichen Leidens, ein Lehrervorbild. Er steht dem deutschen Volke, das er in allen seinen Ständen verbinden und zu Höhen führen wollte, nahe; seine Werke sind in großer Zahl verbreitet. Er ist und bleibt dem Volke Lehrer.

Im zweiten Vortrage wurde von Rektor Winzer aus Jena die Frage beantwortet: Was kann geschehen, um die Familie zur Erfüllung ihrer pädagogischen Aufgaben auch in der Gegenwart zu befähigen? Die Hauptgedanken sind:

Nach dem großen nationalen und wirtschaftlichen Aufschwung von 1870/71, der das Vaterland unter einem Kaiser einte, ihm einerlei Münze, Maß, Gewicht, die gleiche, geheime, direkte Wahl, die soziale Gesetzgebung und das einheitliche bürgerliche Recht gab und viele edle Kräfte anregte, wurde das Vorwärtsschreiten des Volks durch Zersplitterung, Bevorzugen des Materiellen und durch das Schwinden des Gottvertrauens gestört. Auch das Familienleben litt durch die wirtschaftliche Not, angestrengte Arbeit, die die Eltern unter sich und von den Kindern trennt, durch die Hast der Zeit, Geldgier, Genußsucht, Unsittlichkeit, wodurch die Erfülluug der Erzieherpflichten der Eltern gehindert wurde. Edle, geniale Geister gaben in Stiftungen, Arbeitseinrichtungen, Arbeiterversorgungen u. ä. in selbstlosester Weise großartige Hilfen (Ernst Abbe-Jena). Viele arme und reiche Kinder sind übel beeinflußt. Kinder aus gesunden und sittlich-religiösen Familien machen in Schule und Leben weniger Beschwerde. An die, die eine Familie gründen wollten, sollten rücksichtlich ihrer Gesundheit, Berufs- und wirtschaftlichen Bildung und Führung bestimmte Anforderungen gestellt werden. Die Erziehung durch die brave, ehrenwerte Familie kann durch nichts ersetzt werden. Elternliebe ist dem Kinde notwendig. Eltern verstehn das Kind am besten und beachten das ganze Wesen des Kindes. Die Gemütsbildung, die Grundlage aller Bildung, gelingt am ersten in der Familie. Die Familie vererbt die Kulturgüter am sichersten. Das Haus bereitet durch seine Glieder, Freunde und die Spielkameraden des Kindes das ganze Menschenleben vor; es ist Lehr- und Übungsstätte. Jede Auflösung der Ehe, die infolge der wirtschaftlichen Not und der sogenannten neuern Ethik der radikalen Richtung der Frauenqewegung erfolgen müsse, ist als unsittlich zu verurteilen. Die Familiennot kann gemindert werden durch die Verheiratung im geeigneten Lebensalter und durch Unterstützung des ordentlichen Familienvaters, bevor er

in Not gerät. Die wertvollste Hilfe liegt im guten Familienbeispiel. Sollen Schule und Lehrer ihre Pflicht der Familie gegenüber erfüllen, so muß die Familie mehr zur Sorge und Arbeit an der Schule herangezogen werden im Schulvorstand; es müssen Schulsynoden eingerichtet, die Lehrerbildung durch ein 7. Jahr oder durch Universitätsstudium erweitert werden; die Lehrer-Berufs- und Nebenarbeit ist zu verringern. Schule und Haus müssen sich vereinen und unterstützen in den hierfür herkömmlichen Veranstaltungen, die Mädchen-Fortbildungsschule soll überall bestehn, im Lehrplan und in der Schulzucht ist alles die Familie Fördernde gebührend herauszuheben, und Eltern, das öffentliche Gewissen haben sich zu vereinen, um die Erziehung überhaupt in rechte Bahnen zu leiten.

Aus der Aussprache dazu sei erwähnt: die Familie als Grundlage alles rechten Wohlbefindens ist zu schützen. Aller Kultus ist ursprünglich Hauskultus. Deutschland steht jetzt weit voran wegen seines größern Familiensinnes und weil der protestantische Geist die Heiligkeit der Ehe kennt. In 100 Jahren vervierfachte sich die deutsche, verdreifachte sich die englische und verdoppelte sich die französische Bevölkerung. Die Volksquantität steigert die Volksgesundheit und -kraft. Das größere Volk hat zu sinnen, zu ringen, neue Hilfsquellen zu schaffen. Dadurch hebt sich auch die Sittlichkeit. Nun gehen leider einmal die Eheschließungen zurück und andrerseits leidet das Familienleben. Wo die meisten Ehen geschlossen werden, erscheinen die meisten Totgeburten und die größte Kindersterblichkeit. Darum ist die Sorge um die Nachkommenschaft zu vergrößern. Recht geschickt griffen in die Debatte ein neben dem Vorsitzenden, Lehrer Polz in Weimar, die Rektoren Blauert in Allstedt, Stück in Creuzburg a. W. und Rötting-Weimar.

2. Die freie Bayrische Schulzeitung

(Nürnberg, Georg Heydner)

führt in No. 22 u. 23 d. J. einen wackeren Kampf gegen die Trink-Unsitte. Wer seit Jahren den vortrefflichen Rat des Herausgebers (Anmerkung S. 175) befolgt hat, weiß die Wohltat einer solchen Lebensweise zu schätzen. Möchte die Lehrerwelt Deutschlands immer energischer an dem Kampfe gegen die Trink-Unsitte in unserem Volke sich beteiligen. In der Tat hängt ein Stück Zukunft unseres Volkes von dem Erfolg dieses Kampfes ab. Die Gesundheit gewinnt und der Geldbeutel dazu — namentlich, wenn auch das ganz überflüssige Tabakrauchen eingeschränkt und unsere deutsche »Kneipe« mit frischer Luft gefüllt wird.

3. Die allgemeine Volksschule

Seminardirektor Max Griebsch-Milwaukee bringt in den Pädagog. Monatsheften, Organ des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes, einen vortrefflichen Artikel über dieses Thema, in dem er als Kenner deutscher und amerikanischer Schulverhältnisse interessante Vergleiche zwischen beiden Ländern zieht und warm für den deutschen Sprachunterricht in den amerikanischen Volksschulen eintritt.

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Siebert, O., Geschichte der neuern deutschen Philosophie seit Hegel. Ein Handbuch zur Einführung in das philosophische Studium der neusten Zeit. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1905. 598 S. 2. Auflage.

Die erste Auflage dieses Werkes ist in dieser Zeitschrift 1899, VI, S. 150 angezeigt. Die zweite ist dem Plan treu geblieben, nur ist natürlich viel der neusten philosophischen Literatur hinzugekommen, ist es doch eben eine Eigentümlichkeit des Buches, womöglich alle philosophischen Erscheinungen bis auf den heutigen Tag zu berücksichtigen. Verfasser selbst charakterisiert sein Werk: es ist als ein die übrigen Philosophiegeschichten ergänzendes Repertorium gedacht und angelegt, in welchem sich der Leser über Standpunkt und Hauptansichten der einzelnen moderuen Denker je nach Bedürfnis rasch und mit Leichtigkeit unterrichten kann.

Neu hinzugekommen sind die geschichtlichen Übersichten über das, was in den Einzeldisziplinen geleistet ist: in Ästhetik, Ethik, Soziologie, Rechtsphilosophie, Logik, Sprachphilosophie, Psychologie, Religionsphilosophie, Philosophie der Geschichte, Geschichte der Philosophie.

Endlich ist hinzugefügt ein alphabethisch geordnetes Verzeichnis der philosophischen Grundbegriffe nach ihrer Entstehung und Entwicklung, wie dies der Verfasser bereits in seinem Abriß der Geschichte der Philosophie, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905, getan hat.

Sein philosophischer Standpunkt ist etwa der Euckens.

O. Flügel

Leicht, Dr. **Alfred**, Lazarus der Begründer der Völkerpsychologie. Leipzig 1904. 111 S.

Die Schrift ist dem Andenken Lazarus' zu seinem 80. Geburtstage gewidmet. Sie beabsichtigt, zum ersten Male die Begründung der Völkerpsychologie und Lazarus' Wirken für diese von ihm »gefundene« Wissen-

schaft quellenmäßig festzusetzen. Sie will insonderheit nachweisen, daß Lazarus (nicht Steinthal) der Begründer der Völkerpsychologie ist und daß diese hoch heute ganz und gar das Gepräge ihres Begründers trägt. — Die erste Sonderaufgabe, die allerdings den Ausführungen Prof. Meyers in der Zeitschrift des Vereins für Volkskunde Bd. XIII gegenüber nicht unnötig war, ist ganz gelöst, die zweite nur leicht berührt worden. Die Hauptaufgaben hat Lazarus im großen und ganzen gelöst; doch vermisse ich in der Würdigung Herbarts ein schärferes Hervorheben derjenigen Konsequenzen, die sich ergeben aus den verschiedenen Ausgangspunkten: Psychologie des Individuums auf Grund von Metaphysik, Mathematik und Erfahrung — und Ethik. — Verfasser hätte die Lektüre wesentlich erleichtern können durch eine sorgsame auch äußerlich erkennbare Gliederung des Stoffes.

Kiel Marx Lobsien

II Pädagogisches

Schmidt, Carl, Geistliches Liederbuch für das musikalische Haus. Eine Sammlung der besten geistlichen Lieder aus Vergangenheit und Gegenwart für eine Singstimme mit Klavierbegleitung. Leipzig, Breitkopf & Härtel, 1904. XVIII u. 209 S. Preis geb. 4 M.

Ein herrliches Buch, ein musikalisches Hausbuch, das man lieb gewinnt und gern zur Hand nimmt, um unter den zerstreuenden Strömungen unserer Zeit das Bedürfnis nach innerer Sammlung und Bereicherung zu stillen. Der Herausgeber hat das Beste geboten, was auf diesem Gebiete vorhanden ist. Mit Recht hat er den Begriff des »Geistlichen« nicht zu eng gefaßt. Auch Lieder, die auf dem Grenzgebiete des Geistlichen lagen, die nach Text und Melodie dem geistlichen Liede nahe stehen, sind herangezogen worden, auch deshalb, um den verschiedenartigen Stimmungen Rechnung zu tragen, unter denen die musikalische Familie im Liede Erbauung sucht. Neben rein religiösen Texten haben auch solche Beachtung gefunden, die eine dem Religiösen verwandte Gemütsstimmung der Komponisten zu geistlichen Liedern stempelt, ohne daß gerade der geläufige fromme Sprachschatz im Text angewandt ist.

Die Sammlung, die historisch angeordnet ist, wird mit 18 älteren Liedern aus dem 4.—17. Jahrhundert eröffnet. Die übrigen Gesänge sind von H. Schütz (2), Joh. Wolfg. Franck (9), Joh. Seb. Bach (14), Phil. Em. Bach (5), von Joh. Abraham Peter Schulz (9), Joh. Fr. Reichardt (5), Lud. van Beethoven (5), Franz Schubert (10), Felix Mendelssohn Bartholdy (7), Rob. Schumann (5), Carl Loewe (8), Fr. Christoph Mergner (6). Um diese engere Zahl von Meistern sind auch die übrigen Lieder gruppiert (v. Gluck, Hiller, Rust, Beneken, Nägeli, Zelter, Zumsteg; Haydn, Mozart; Rinck, Kreutzer, Rungenhagen, Breidenstein, Reißiger, Erk, Curschmann, Rietz, Jos. Lang, Lyra, Dürrner, Wilhelm, Taubert; Nicolai, Becker, Reinecke, Bruch, Radecke, Brambach, A. Mendelssohn). Die Texte sind sorgfältig revidiert und Änderungen und Zusätze im Tonsatze nur in dringenden Fällen vorgenommen worden. Die Ausführung der Lieder ist fast immer

leicht, der Tonumfang gering, die Klavierbegleitung nicht schwierig. — Das gut ausgestattete Werk, ein Schatz für jedes Haus, für Schule und Kirche, sei unseren Lesern bestens empfohlen.

Halle a/S. H. Grosse

Mehnert, M., Über Sprachstörungen mit besonderer Berücksichtigung des Stammelns und Stotterns bei Schulkindern. Dresden, Kommissionsverlag von Adolf Urban, 1904. 40 S. Preis 0,75 M.

Die Schrift bietet zunächst eine schematische Übersicht über die möglichen Sprachstörungen. Anknüpfend an die sehr interessanten und beachtenswerten Ergebnisse der Erhebungen, welche im November 1902 in sämtlichen Schulen der Inspektionsbezirke Dresden II und Dresden III stattfanden, gibt der Verfasser sodann, offenbar auf Grund eigener praktischer Erfahrung, seine Ansichten und praktischen Vorschläge und liefert damit einen ebenso trefflichen als kurzen Beitrag zu einer richtigen Würdigung und praktischen pädagogischen Behandlung sprachlich Zurückgebliebener (um solche handelt es sich bei den Stammlern zumeist) und sprachlich Kranker (Stotterer). Die einschlägige Literatur findet angemessene Berücksichtigung. — Die Schrift ist vorbehaltlos jedem Lehrer, Schulaufsichtsbeamten und Schulleiter zu empfehlen. Letzteren ermöglicht sie eine schnelle und doch gute Orientierung auf dem Gebiete der Sprachstörungen, ersterem wird sie darüber hinaus wertvoll durch die praktischen Winke und den Literaturnachweis.

Wenigenjena Brauckmann

Bach, W. K., Über den Grundehrplan der Berliner Gemeindeschulen. Vortrag. Heft 79 der Pädagogischen Abhandlungen. Bielefeld, A. Helmich. 14 S. Preis 0,40 M.

Der 1902 bei Hirt-Breslau erschienene Grundlehrplan hat zu einer ganzen Reihe von Auseinandersetzungen Veranlassung gegeben. Zumeist ist in ihnen hervorgehoben worden, welchen Reformgedanken, welchen pädagogischen Fortschritt, dieser auf die Bedürfnisse der Berliner Gemeindeschulen zugeschnittene Lehrplan Raum gibt. Dieselbe Absicht verfolgt auch der Verfasser. Er würdigt im Anschlusse an die Organisation, den Lehrstoff und das Lehrverfahren das dabei Bemerkenswerte und nimmt zu ihm Stellung. Nicht immer spricht er sich im zustimmenden Sinne aus. So wird von ihm der dreijährige Vorbereitungsunterricht für die Realien, die während dieser Zeit geübte Besprechung der Anschauungsbilder, die »übermäßige Forderung« im Zeichenunterrichte, das Ziel im Rechnen, in der Mineralogie, im Schönschreiben u. a. m. beanstandet. Im Grunde erkennt aber Verfasser auch die andernorts bereits mit Recht hervorgehobenen Vorzüge an, die den Lehrplan der Berliner Gemeindeschulen erheben über die meisten der bisher veröffentlichten Lehrplanversuche.

Halle a/S. B. Maennel

FACHPRESSE

Aus der philosophischen Fachpresse

Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. Von Ebbinghaus und Nagel. Leipzig, Barth, 1905. 38. Bd. 4. H.

Lipps, Zur Verständigung über die geometrisch-optischeu Täuschungeu. — Sternberg, Irrtümliches und Tatsächliches aus der Physiologie des süßen Geschmacks.

— — 5. u. 6. H.

Literaturbericht. Bibliographie der psycho-physiologischeu Literatur des J. 1905.

Archiv für die gesamte Psychologie. Von Meumann und Wirth. Leipzig, Engelmann, 1905. 5. Bd. H. 3 u. 4.

Landmann-Kalischer, Über den Erkenntniswert ästhetischer Urteile. — Gheorgor, Die ersten Anfänge des sprachlichen Ausdrucks für das Selbstbewußtsein der Kinder. — R. Vogt, Die psychophysische Erklärung der Sehneutransplantation. — Referate.

Archiv für Geschichte der Philosophie. Von L. Stein. Berlin, Reimer, 1905. XVIII. Bd.

St. von Dunin-Berkowski, Zur Textgeschichte und Textkritik der ältesten Lebensbeschreibung Benedict Despinozas. — O. Bnck, Die Atomistik nnd Faradays Begriff der Materie. — Sackmann. Voltaire als Philosoph. — Übele, Herder nnd Tetens. — A. Buchenau, Zur Geschichte des Briefwechsels zwischen Leibuiz nnd Malebranche. — Maldidier, Bossuet probabiliste. — Loreuz. Weitere Beiträge zur Lebensgeschichte Berkeleys. — Jahresbericht über sämtliche Erscheinnngen auf dem Gebiete der Geschichte der Philosophie.

Psychologische Studien. Von Wundt. Leipzig, Engelmann, 1905. I. 2. H.

Mitzscherling, Die Farbenkünste bei Reduktion auf gleiche Helligkeiten. — Quandt, Bewußtseinsumfang für regelmäßig gegliederte Gesamtvorstellungeu. — Wuudt, Über den Begriff des Glücks.

Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. Von Busse. Leipzig, Voigtländer, 1905. Bd. 126. Heft 2.

Clasen, Der Wandel iu Schillers Weltanschauung. — Vorländer, Die neneu Bände der akademischeu Kantausgabe. — Geißler, Identität und Gleichheit mit Beiträgen zur Lehre vou den Mannigfaltigkeiten. — Freudenthal, Über den Text der Lucas schen Biographie Spinozas.

Revue Neo-Scolastique. Mercier 1905. XII. 3.

Nys, discussion snr certaines théories cosmologiqnes. — Hallez, de la methode philosophique. — Piat, dien d'après Platon. — Cevolani, ntraque si praemissa veget, nihil inde sequetur. — Mercier, à propos de l'enseignement de la scolastique.

Glauben und Wissen. Von Dr. Dennert. Stuttgart, Kielmann, 1905. III. 10.

Dr. E. Dennert, Der Felsen von Santa Catharina del Sasso. — Hugo Loewe, Die Unsterblichkeit der Seele, ihr Begriff und ihre Stellung zum Pantheismus und Materialismus. — J. R. von Löwenfeld, Habakuk. — Umschau in Zeit und Welt. — Notizen. — Antworten auf Zweifelsfragen. — Apologet. Rundschau.

Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. Von Commer. Paderborn, F. Schöningh, 1905. XX. 2. Heft.

Glossner, W. v. Humboldts Sprachwissenschaft in ihrem Verhältnis zu den philosophischen Systemen seiner Zeit. — Graf, Philosophisch-theologische Schriften des Paulus Rähib, Bischofs von Sidon. — Literarische Besprechungen.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

J. Boehmer, Das erste Buch Mose ausgelegt für Bibelfreunde. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer, 1905. 495 S.

Th. Lipps, Psychologische Studien. 2. Aufl. Leipzig, Dürr, 1905. 287 S.

M. Heynacher, Goethes Philosophie aus seinen Werken. Ebenda 1905. 428 S.

B. Wille, Das lebendige All. 4. Tausend. Hamburg u. Leipzig, L. Voß, 1905. 84 S.

O. Dittrich, Die Grenzen der Sprachwissenschaft. Leipzig, Teubner, 1905. 20 S.

G. Krüger, Dreieinigkeit und Gottmenschheit. Weinels Lebensfragen. Tübingen, Mohr, 1905. 312 S.

E. Lamparter, Christliches Glaubensleben. Handbuch für den Religionsunterricht an höheren Lehranstalten. Ebenda 1905. 132 S.

Dennert, Bibel und Naturwissenschaft. 4. Aufl. Stuttgart, Max Kielmann, 1905. 321 S.

Ders., Vom Sterbelager des Darwinismus. Ebenda 1905. 120 S. 4 Taus. Preis 2 M.

Ders., Vom Sterbelager des Darwinismus. Neue Folge. Ebenda 1905. 134 S.

König, Die Religion unserer Klassiker. Ebenda 1905. 75 S. 1,20 M.

Lentz, Die Vorzüge des gemeinsamen Unterbaues usw. 3. Aufl. Berlin, O. Salle.

Zange, Leitfaden für den evangelischen Relig.-Unter. Gütersloh, Bertelsmann.

Fried. Mann, Pädagogisches Magazin. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

253. Grundtvig und die dänischen Volkshochschulen.

257. Zum Jahrestag des Kinderschutzgesetzes.

264. Die Vielseitigkeit des deutschen Unterrichts.

265. Leitsätze für den biolog. Unt.

E. Rabich, Motetten u. geistl. Lieder. Ebenda.

A. Biese, Pädagogik u. Poesie. Berlin, Weidmann.

R. v. Schubert-Soldern, Die menschliche Erziehung. Tübingen, Laupp.

Flügel, Religionsphilosophie in Einzeldarstellungen. Heft IV: Die Religionsphilosophie des absoluten Idealismus nach C. A. Thilo. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

H. Morsch, Das höhere Lehramt usw. Leipzig, Teubner.

A. M. Schmidt, Kunst der Gedichtbehandlung im Unterricht. Altenburg, Th. Unger.

Zepler, Volkshochschulen. Leipzig, Dietrich.

Spielmann, Die Meister der Pädagogik. 1.—6. Bd. (Luther, Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart.) Neuwied, Heuser.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

AUFSÄTZE

Kausalität und Erkenntnisgrund bei Schopenhauer

Von
Paul Range-Berlin

(Fortsetzung)

B. I.

»Nichts könnte mir willkommener sein, als daß jeder von Ihnen schon eine Geschichte der Philosophie studiert und vor allem Kant gelesen hätte, denn er ist mein nächster Vorgänger, und ihn allein betrachte ich als meinen Lehrer.«[1]) Schopenhauer nennt sich den wahren und einzigen Thronerben Kants und hat nach seiner Meinung Kants Philosophie zu Ende gedacht.

Ein Vergleich der Schopenhauerschen Lehre mit der Kants ist daher schon wiederholt angestellt worden. Im Verhältnis aber zu der außerordentlich umfangreichen Literatur über Schopenhauer — schon Labans Verzeichnis von 1880 umfaßt 77 Seiten — sind die Arbeiten, welche sich mit dem Vergleich der Kantischen und Schopenhauerschen Erkenntnistheorie beschäftigen, nicht gerade zahlreich. Zwar finden sich in fast allen Lehrbüchern der Geschichte der Philosophie kurze Bemerkungen über die Stellung beider Erkenntnistheorien zueinander. Ausführlicher sind die erkenntnistheoretischen Fragen der Schopenhauerschen Philosophie naturgemäß nur in Spezialarbeiten behandelt worden, mit denen wir uns hier beschäftigen wollen. Hier sind zu nennen: Herbart, Thilo, Bähr, Seydel, Richter, Tzerteleff, Bremiker, Dotzer und Behm.

[1]) Griesebach, Edita. S. X.

a) Die erste ausführliche Kritik über Schopenhauers Werke hat Herbart[1]) geschrieben. Er hat sich redlich bemüht, Schopenhauer gerecht zu werden, aber bei seinen durchaus abweichenden philosophischen Anschauungen ist es ihm nicht möglich, zu einem günstigen Urteil über dessen System zu kommen. Er erkennt vollkommen an, daß Schopenhauer ein klarer und scharfsinniger Kopf ist und bemerkt gleichsam bedauernd, »dennoch steht zu besorgen, daß die Menge des nachfolgenden Tadels nicht billig genug gegen einen wirklich ausgezeichneten Denker und Schriftsteller erscheinen werde.«[2]) Schopenhauer gehört nach Herbarts Meinung zu der Klasse derer, welche von der Kantischen Philosophie ausgehend, sich bemühen, dieselbe nach ihrem eigenen Geiste zu verbessern, während sie von den Lehrsätzen derselben sich weit entfernen. Er hatte ihn zunächst für einen Fichteaner gehalten; denn schon 20 Jahre vor Schopenhauer hatte in Fichtes Geist eine solche Metamorphose der Kantischen Lehre stattgefunden.

Gemäß seiner Schuldigkeit als Renzensent — sagt Herbart — hat er sich Schopenhauers sämtliche bis zum Jahre 1819 erschienenen Werke angeschafft. Er bespricht zunächst die vierfache Wurzel vom Grunde. Schopenhauers richtiger Blick wurde in dieser Arbeit durch seinen Kantianismus abgestumpft. Herbart beginnt mit einer Kritik des oben (S. 97 d. Ztschr.) angeführten Hauptsatzes. Die aus demselben resultierenden Klassen sollen die Kausalität, die logische Verknüpfung von Gründen und Folgen, die Beziehungen in Raum und Zeit, und die Motivation des Willens sein. Herbart lehnt den ganzen Satz mit seinen Konstruktionen ab. »Dies alles hängt nun in der Kantischen Lehre ganz vortrefflich. an sich selbst aber gar nicht zusammen. Daß im Bewußtsein Subjekt und Objekt ursprünglich einander gegenüberständen, ist faktisch unwahr. . . Ferner hat dieser ganze Gegensatz nicht das mindeste zu tun mit dem Begriffe der Kausalität, der unmittelbar und einzig aus dem der Veränderung hervorgeht — noch mit der logischen Verknüpfung der Urteile zu Schlüssen, die einzig auf der Identität des Mittelbegriffs beruht, — noch mit den mathematischen Beziehungen, deren Grund niemand einsehen wird, der Raum und Zeit für ursprünglich gegebene Anschauungsformen hält; — sondern allein die Motive des Willens befinden sich, wenn sie zum vollen Bewußtsein gelangen, in einer solchen Region des Denkens,

[1]) In Hermes von 1820. 3. Stück. S. 131—149 abgedruckt in Herbarts sämtliche Werke. Ausgabe Hartenstein. Bd. XII. S. 369—391.
[2]) Herbart a. a. O. S. 369.

worin sich das Subjekt von den Objekten notwendig unterscheidet.« Schopenhauer wird dereinst noch die ganze Kantische Synthesis aufgeben müssen und von seiner Wurzel des Satzes vom Grunde wird dann nichts übrig bleiben, schließt Herbart.[1]) Die weiteren Arbeiten »Über das Sehen und die Farben« und das Hauptwerk interessieren in seiner Besprechung weniger, da er den erkenntnistheoretischen Teil des letzteren bereits zuvor behandelt hatte. Zum Schlusse folgt dann noch ein kräftiger aber gerechtfertigter Hieb auf Schopenhauers Pessimismus und einige Bemerkungen, die charakteristisch für Herbart sind und gleichzeitig so hohen allgemeinen Wert besetzen, daß sie hier Platz finden mögen. »Die geistreichsten und gelehrtesten philosophischen Werke sind oftmals diejenigen, welche den ausführlichsten und lebhaftesten Tadel gegen sich aufregen. Alsdann bedeutet der Tadel nichts anderes, als daß ein solches Werk höchst lesenswert sei, nicht zur Annahme der vorgetragenen Lehrbegriffe, aber zur Übung im Denken. Dazu können wir auch Schopenhauers Werke empfehlen und zwar in einem ganz vorzüglichen Grade.[2]) Insbesondere ist wohl äußerst selten eine reiche Belesenheit so mannigfaltig und so glücklich benutzt worden, um spekulative Gegenstände lichtvoll darzustellen, als in diesem Werke.«

b) Nicht ohne Glück und entschieden auf Herbarts Kritik fußend, sucht Thilo[3]) den Nachweis zu erbringen, daß Schopenhauer mit seinem Satze »die Welt ist meine Vorstellung« sich die Möglichkeit abschneidet, von dem absolut Seienden irgend welche positive Bestimmungen auszusagen. Alles Vorgestellte ist ein Objekt, eine Anschauung der Anschauenden, also nur in Beziehung auf das vorstellende Subjekt. Das allein würde natürlich nicht hindern, den Erscheinungen absolut Seiendes vorauszusetzen, wenn man jene als Wirkung, diese als Ursache auffassen würde. Doch das verbietet sich Schopenhauer dadurch, daß er dem Begriff der Kausalität nur Gültigkeit unter Objekten zuweist, sie soll nur ein zwischen Erscheinungen obwaltendes Verhältnis ausdrücken, nicht aber ein Verhältnis zwischen den Erscheinungen und dem absolut Seienden. Ja, nicht einmal das Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt soll ein kausales sein. Schopenhauers Ansicht von der Kausalität verbietet ihm also, vermittelst ihrer der Erscheinungswelt etwas absolut Seiendes vorauszusetzen. Denn

[1]) Herbart a. a. O. S 372. — [2]) Ebenda a. a. O. S. 369 u. 370.

[3]) Über Schopenhauers ethischen Atheismus von Chr. A. Thilo. Sep.-Abdruck aus der Zeitschrift für exakte Philosophie 1868. Vergl. Religionsphilosophie des absoluten Idealismus. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905. S. 26.

das Kausalgesetz als Gesetz der Erscheinungen darf nicht nach der Ursache derselben fragen. Andrerseits behauptet Schopenhauer aber, daß die durchgängige Relativität der idealistischen Ansicht über dieselbe hinaustreibe, denn sonst wäre die Welt weiter nichts als »ein gespensterhaftes Luftgebilde«, das an mir vorüberzieht. — Thilo kommt zu dem Schlusse: »Einer von den beiden Sätzen hätte aufgegeben werden müssen. Schopenhauer behält beide — um wider beide zu sündigen. Denn indem er um über das Relative zu dem Ansich hinauszuschreiten, als das eigentliche Wesen den Willen setzt, stellt er einen Begriff auf, welcher sowohl durch und durch relativ ist, als auch ohne den Kausalbegriff gar nicht gedacht werden kann.«[1])

c) Im Jahre 1857 erschien die Abhandlung von Bähr: »Die Schopenhauersche Philosophie in ihren Grundzügen dargestellt und kritisch beleuchtet.« Sie erhielt das Accessit gelegentlich einer Preisaufgabe, deren Thema der Leipziger Professor Chr. H. Weisse gestellt hatte. Bähr hat mit Schopenhauer noch persönlichen Umgang gepflogen, der Philosoph dankte ihm außerdem schriftlich für das »vortreffliche Buch«.[2]) Bähr gibt in der Einleitung die Kantische Basis der Schopenhauerschen Philosophie wieder und gliedert seine eigentliche Abhandlung in einen erkenntnistheoretischen und einen metaphysischen Teil. Der erkenntnistheoretische Teil gliedert sich weiter in drei Unterteile:

von der Erkenntnis im allgemeinen, von der anschaulichen Erkenntnis und von der abstrakten Erkenntnis oder Vernunft. Besonders der zweite und dritte Teil interessieren uns an dieser Stelle.

1. Die reine Sinnlichkeit heißt diejenige Funktion des erkennenden Subjekts, welche sich auf die formalen Bedingungen bezieht, unter welchen allein uns ein Gegenstand gegeben werden kann. Diese Bedingungen sind Zeit und Raum. Alle ursprüngliche Erkenntnis ist eine anschauliche, von ihr sind unsere Begriffe erst abgezogen. Anschauliche Erkenntnis eines empirisch Gegebenen wird aber noch nicht durch die bloße Form des Raumes und der Zeit, sondern erst durch die Vereinigung derselben möglich, die der Verstand mittelst der ihm eigentümlichen Form des Kausalitätsgesetzes zu stande bringt. Da nun bei Schopenhauer das Kausalitätsgesetz nicht wie bei Kant eine Kategorie ist, sondern die Anschauung räumlicher Dinge selbst

---

[1]) Thilo a. a. O. S. 15—17.

[2]) S. VI. S. 210. 214. — Kuno Fischer. IX. S. 108. — Grisebach, Edita. S. 44. 207.

hervorbringt, so muß der Beweis der Apriorität desselben in anderer Weise von Schopenhauer geführt werden, als von Kant.[1]) Die Kausalität ist ihm das Gesetz der Verknüpfung in aller äußerer Erfahrung.

2. Die Vernunft ist die Funktion des erkennenden Subjekts, welche dem anschaulich Erkannten eine andere Form gibt, indem sie es zu Begriffen umgestaltet. Jeder Begriff muß durch eine Anschauung belegt werden können, damit ihm Realität zugesichert werde. Das Vermögen, das anschaulich Erkannte richtig und genau ins abstrakte Bewußtsein zu übertragen, heißt Urteilskraft. Jedes Urteil muß den Grund seiner Wahrheit zuletzt in der Erfahrung haben, mit Ausnahme der auf eine transzendentale Wahrheit gegründeten, hier beruht es auf der Funktion unserer Erkenntnis. Solange die Begründung auf dem Gebiete der Abstraktion bleibt, erteilt dieselbe dem Urteil eine formale Wahrheit nach den Gesetzen des abstrakten Denkens. Diese drei Denkgesetze, der Satz des Widerspruchs, der Identität und des ausgeschlossenen Dritten werden gleichfalls in Urteilen ausgesprochen. Fragt man bei ihnen nach dem Erkenntnisgrund, so liegt dieser lediglich in einer Selbstuntersuchung der Vernunft, welche jene Regeln als Bedingungen der Möglichkeiten aller abstrakten Erkenntnis erkennen läßt.

Das ist kurz das Resumé der Schopenhauerschen Lehre von der Kausalität als Funktion des Verstandes und dem abstrakten Denken nach Begriffen als Funktion der Vernunft, es ist zugleich eine Wiederholung dessen, was in Teil B der Arbeit behandelt wurde, in gedrängtester Kürze.

3. Bähr gibt aber nicht nur eine klare und übersichtliche Darstellung der Philosophie Schopenhauers, sondern auch im Anschluß daran eine Kritik, und zwar eine solche dreifacher Art: 1. der Kantischen Grundlagen der Schopenhauerschen Philosophie, 2. der Erkenntnistheorie Schopenhauers, 3. dessen Metaphysik. Für das Thema sind der erste und zweite Teil wichtig.

Kant schränkte die Kriteria der erfahrungsgemäßen Gewißheit auf die Natur des menschlichen Erkennens ein und sprach damit die Behauptung aus, deren nächste und notwendige Konsequenz über die von seiner Kritik selbst gezogene Grenze menschlicher Erkenntnis hinausführt. Der subjektiven Gewißheit mußte er nämlich eine objektive — das Ding an sich — gegenüber stellen, dieses Ding an sich mußte aber naturgemäß außerhalb des Bereiches aller Erfahrung angenommen werden. Das Kantische Ding an sich ist stets sehr hart

[1]) Vergl. oben S. 99.

angegriffen worden, doch läßt sich nicht leugnen, daß dasselbe für das System seiner Transzendentalphilosophie eine so wichtige Voraussetzung ist, daß diese mit ihm selbst steht und fällt. Das Ding an sich besagt zunächst nichts weiter, als daß unserer Erkenntnis ein vom Erkanntwerden unabhängiger Gegensatz gegeben ist. Kant konnte also vom Wahrnehmungsstoff nichts weiter aussagen, als daß er gegeben sei. An diesem Punkte muß die Transzendentalphilosophie mit ihren Untersuchungen abschließen und der erfahrungsmäßigen Betrachtung Platz machen, damit ihre Resultate mit denen der empirischen Forschung sich zu einem Ganzen zusammenschließe und daraus das höchste zu hoffende Verständnis der Welt hervorgehe. Die Kritik der reinen Vernunft bezeichnet diesen Punkt, indem sie sagt: »Die Form aller Erkenntnisse liegt in uns, der Inhalt dagegen ist nur gegeben.« Bei Kant steht das erkennende Subjekt für sich allein, denn zwischen ihm und dem Ding an sich und zwischen ihm und der Welt der Erfahrung liegt eine unüberbrückbare Kluft.

4. Hier greift Schopenhauer an und tadelt den Mangel des Überganges zwischen dem erkennenden Ich und dem Wahrnehmungsstoff.[1]) Indem er den Willen mit dem Ding an sich identifiziert, kommt er zu dem Schlusse, die Welt ist von außen gesehen unsere Vorstellung, von innen Wille. Das ist seine Weiterbildung der Kantischen Lehre vom Ding an sich, die als Grundproblem seiner ganzen Metaphysik hier nicht unerwähnt bleiben durfte. Basiert ist diese ganze Weiterbildung auf der vorschnellen Annahme, daß die Kantische Unterscheidung zwischen Erscheinung und Ding an sich einen »ungeheuren Widerspruch« in sich berge. Der erste Schritt zu dieser Weiterbildung ist die Begründung des Kausalitätsgesetzes. Der Beweis desselben liegt in der einfachen Überlegung, daß die Sinnesempfindung eher da sein muß, als wir einen äußeren Gegenstand erkennen, und daß diese dann nicht erst a posteriori als Ursache der Empfindung erkannt, sondern schon a priori als solche angeschaut wird. Der Schopenhauersche Beweis hat nach Bähr vor dem Kantischen den unleugbaren Vorzug,

1) daß in ihm zugleich die Intellektualität der Anschauung nachgewiesen ist. Dadurch wird es möglich, den Verstand von der abstrakt erkennenden Tätigkeit abzusondern und ihn als dritte wesentliche Form der anschaulichen Erkenntnis den Anschauungsformen des Raumes und der Zeit an die Seite zu stellen;

[1]) S. I. S. 539.

2) daß dadurch eine klare und genügende Erklärung des Begriffes Materie als einer durch den Verstand vollzogenen Vereinigung des Raumes und der Zeit gewonnen wird;

3) daß alle unsere rein synthetischen Erkenntnisse aus diesen drei Grundelementen der Erfahrung abzuleiten sind, nämlich aus Raum, Zeit und Kausalität, da im Gebiete der abstrakten Erkenntnis nach Elimination des Kausalitätsbegriffes nichts mehr anzutreffen ist, was einen Grund a priori für eine synthetische Erkenntnis abgeben könnte.

»So ist das, was Kant als gesetzgebend für die Erfahrung in seiner transzendentalen Ästhetik und Analytik nachzuweisen suchte, ursprünglich und einzig in der reinen Sinnlichkeit und der Funktion des Verstandes enthalten, und diese drei Formen geben in ihrer Vereinigung das unveränderliche Grundgerüst der ganzen vorstellbaren Welt. Dies ist eine so bedeutungsvolle und wesentlich vereinfachende Umgestaltung des von Kant in der ersten Hälfte seiner Vernunftkritik gewonnenen Resultats, daß es für sich allein schon ein großes Verdienst der Philosophie Schopenhauers ausmachen würde. Und bei dieser Umgestaltung bleibt die Grundidee der Kritik unverändert stehen, daher muß man Schopenhauer bis hierher ohne Zweifel einen entschiedenen Kantianer nennen. Unsere apriorischen Erkenntnisgründe sind nunmehr mit großer Präzision und Sicherheit festgestellt. Kants Elementarlehre mit Ausnahme der Dialektik würde im Sinne Schopenhauers in der Weise verändert und zusammengefaßt werden können, daß die transzendentale Ästhetik unverändert stehen bliebe, ihr aber etwa unter einer allgemeinen Rubrik »von der anschaulichen Erkenntnis überhaupt« sogleich die Lehre von der Kausalität beigefügt würde, welcher alsdann eine Entwicklung und Zusammenstellung der ontologischen Begriffe folgen könnte, die sämtlich aus den Formen der anschaulichen Erkenntnis entspringen.« [1]) Die abstrakte Erkenntnis wird nur negativ behandelt werden können, indem sie nachweist, daß nichts in ihr enthalten ist, was nicht schon zuvor in der Anschauung war. Hier bemerkt Bähr eine Lücke in Schopenhauers Erkenntnistheorie, doch scheinen ihm die auch von anderer Seite (besonders Herbart) dagegen vorgebrachten Einwürfe zu ungerecht, er argumentiert so: Zwei Arten des Satzes vom Grunde, das Gesetz der Kausalität und das der Motivation sind dem Wesen nach identisch und nur durch die Art, wie wir uns ihrer bewußt sind, unterschieden, beide sind also in derselben Verstandesfunktion

[1]) Bähr a. a. O. S. 113. 114.

enthalten. Der Satz vom zureichenden Grunde des Seins besagt nichts weiter, als die in der reineu Anschauung selbst uns schon bewußte wechselseitige Bestimmung und Abhängigkeit der Teile, er gründet sich also auf die reinen Formen des Raumes und der Zeit. Diese genannten Erkenntnisgesetze lassen sich aus einer gemeinsamen Wurzel ableiten.

Der Grund des Erkennens gehört der abstrakten Erkenntnis, der Vernunft Schopenhauers an. Es gibt für diesen zwei Möglichkeiten, erstens er ist ein ursprüngliches, neues Prinzip der Erkenntnis, zweitens er empfängt erst Wort und Bedeutung durch die drei ersten Gestaltungen des Satzes vom Grunde. Schopenhauer wählte die zweite Möglichkeit, ihm zufolge ist die anschauliche Erkenntnis überhaupt der zureichende Grund für die Gesamtheit der abstrakten Erkenntnisse. Insofern ist der Erkenntnisgrund kein neues Prinzip der Verknüpfung, sondern nur die notwendige Zurückführung reflektierter Vorstellungen auf die ursprünglichen. Das Gesetz tritt aber außerdem noch in der Form der bloß formalen oder logischen Wahrheit abstrakter Erkenntnisse auf und besteht dann in der regelrechten Verbindung, Trennung oder Einschränkung von Begriffen, wobei die in ihnen niedergelegten Erkenntnisse ihre Beziehung auf die anschaulichen Vorstellungen nicht verlieren. Diese Denkregeln sind allerdings apriorischer Natur, beziehen sich aber nicht auf die Möglichkeit des Erkennens überhaupt, sind deshalb keine transzendentalen Wahrheiten, sondern schreiben nur vor, daß keine abstrakte Verbindung ihnen zuwider laufen dürfe, ohne sich selbst aufzuheben, sie sind conditiones sine quibus non, aber nicht Bestimmungsgründe der Wahrheit des Gedachten. Somit ist das Endergebnis, daß alle synthetische Erkenntnis a priori schon durch den Verstand und die reine Sinnlichkeit gegeben sind, und daß es Erkenntnisse aus reiner Vernunft im Sinne Schopenhauers nicht gibt.«[1])

Bähr verhehlt sich keineswegs, daß die Erkenntnistheorie Schopenhauers in Bezug auf den Übergang der anschaulichen in die abstrakte Erkenntnis ihre Schwächen habe. Da bereits die bloße Anschauung eines Gegenstandes ein Urteil enthält, da schon der Verstand das Vermögen ist, zu urteilen, und dieser selbst auch eigentlich alles Verstehen hervorbringt, da ferner die Urteilskraft, welche das anschauliche Erkannte in das abstrakte Bewußtsein überträgt, auf einer vorwiegenden Stärke der anschaulichen Erkenntnis beruht, so vermißt

[1]) Bähr. S. 118.

man eine exakte Trennung zwischen abstrakter und anschaulicher Erkenntnis. Schopenhauer nennt die Urteilskraft die Vermittlerin zwischen Verstand und Vernunft, dann mußte er aber auch nachweisen, wie diese Vermittlung geschieht, ob die Urteilskraft eine besondere Funktion der Erkenntnis sei. Hier ist eben die Schopenhauersche Darstellung und Begründung der abstrakten Erkenntnis lückenhaft. Die Erklärung der Begriffsbildung,[1]) »ein Begriff werde überhaupt nur dadurch gebildet, daß man vom anschaulich Gegebenen vieles fallen lasse, um das Übrige für sich allein denken zu können« ist nicht hinreichend; denn sie läßt die wichtige Frage übrig, wie es möglich ist in den so aufgegriffenen Merkmalen noch eine Vorstellung von den Dingen zu besitzen, aus denen sie gewonnen worden ist. Schopenhauer geht auch hier wieder vom Alltäglichen aus, seine Definition paßt am besten auf die der Umgangssprache, er hebt richtig hervor, daß die Begriffe ein Werk der Absichtlichkeit sind, indem der Wille seinen Absichten gemäß die Richtung erteilt und auch die Aufmerksamkeit zusammenhält. Wie sich die Begriffe nach dem momentanen Bedürfnis richten, lehrt jedes Gespräch, jede Geistesbeschäftigung, die den gewöhnlichen Gegenstand unserer Bedürfnisse verläßt. Der Metaphysiker soll daher solche, für den allgemeinen Gebrauch zugeschnittene Begriffe nur mit Vorsicht gebrauchen.

Das alles zugegeben, sagt Bähr, sind wir doch berechtigt zu fragen, wie sind Begriffe möglich, welche den Reflex einer objektiven Vorstellung von Dingen gewähren, und wie läßt sich feststellen, ob ein Begriff die einem Dinge wesentlichen Merkmale enthalte. Bähr beantwortet die Frage in der Weise, daß er annimmt: »die anschauliche Erkenntnis im höchsten Grade ihrer Klarheit und Intensität, wo sie im Gegenstand nicht mehr das einzelne Ding, sondern das Wesen seiner Gattung, die Idee, auffaßt, wird für die Philosophie, welche die reinste Objektivität ihrer Erkenntnis beansprucht, der echte Regulator der Begriffsbildung sein.« Eine Bestätigung ist ihm Schopenhauers Bezeichnung der Ideen als adäquater Begriffe.[2])

5. Soweit hat Schopenhauer die Kantische Transzendentalphilosophie zwar umgestaltet, ist aber doch ihren idealistischen Grundlagen treu geblieben.

Sehr bedenklich ist aber Schopenhauers weitere Folgerung aus der Tatsache, daß wir die Dinge nicht erkennen, wie sie an sich selbst sind, sondern verhüllt durch die Funktionen unseres Intellekts, daß schon der Dualismus zwischen erkennendem und erkanntem

[1]) S. III. S. 114 f. — [2]) Ebenda I. S. 298.

Wesen eine Relation sei, welche jede, in die innerste Natur eines Gegenstandes eindringende Erkenntnis unmöglich mache. Er folgert daraus, daß das Erkennen seinem Wesen nach auf die Erscheinung gehe, damit hebt er also nicht allein die objektive Gültigkeit der Erkenntnisformen, sondern die Realität des erkennenden Prinzips selbst auf. Aus dieser Erwägung heraus wendet sich Schopenhauer gegen Kant und wundert sich, daß diesem entgehen konnte, daß das Objektsein überhaupt zur Form der Erscheinung gehöre und durch das Subjektsein ebenso bedingt sei, wie die Erscheinungsweise des Objekts durch die Erkenntnisform des Subjekts.[1])

Gegen den Satz »Kein Objekt ist ohne Subjekt« und umgekehrt ist nichts einzuwenden, solange er nur eine logische Zusammengehörigkeit ausdrücken will. Schopenhauer will damit aber die letzte Voraussetzung der Transzendentalphilosophie aufheben, das was einer kritischen Betrachtung unseres Erkenntnisvermögens, sowie der Annahme eines Dinges an sich den nötigen Halt gibt, nämlich das unmittelbare Bewußtsein von der Spontaneität der erkennenden Handlung. Ihm ist das nur ein Correlat der Erscheinungswelt. Schopenhauer führt also den Schnitt, der das Ideale vom Realen der Erscheinungswelt trennt, an falscher Stelle und machte sich dadurch, wenn er keine Inkonsequenz beginge, eine Metaphysik überhaupt unmöglich.

Bähr resumiert so: Die Schopenhauersche Erkenntnistheorie lasse er in allen ihren Punkten bestehen, mit Ausnahme der einen, soeben erörterten, der die Transzendentalphilosophie in ihrer Wurzel angreift, daß nämlich die Spontaneität der erkennenden Handlung, sowie die Form des reinen Erkanntwerdens, des bloßen Objektseins für ein Subjekt, schon zur Erscheinung gehöre.

Die vortreffliche Abhandlung Bährs ist ausführlicher und zumeist mit seinen eigenen Worten wiedergegeben, weil er der erste war, der eine umfangreichere Darstellung zugleich mit einer Kritik Schopenhauerscher Philosophie gegeben hat. Er bringt Schopenhauer mit Kant in engen Zusammenhang, indem er, wenn auch nicht ohne Einschränkung dessen System als eine Fortbildung des Kantischen faßt.

d) Im gleichen Jahre und im Wettstreit mit der Arbeit Bährs erschien eine Abhandlung: »Schopenhauers philosophisches System dargestellt und beurteilt von Rudolf Seydel.« Bei der Bewertung wurde sie der erstgenannten Arbeit vorgezogen und erhielt den

[1]) S. I. S. 565.

Preis.[1]) Hatte Bähr sich im großen und ganzen Schopenhauer angeschlossen und dessen System auszugestalten versucht, so nimmt Seydel einen kritischen Standpunkt ein, der ihm zu einer ablehnenden Haltung dem Philosophen gegenüber führt. »Alles Lebenswerte, was ich an diesem immerhin geistvollen und imponierenden Mann finde, muß ich ihm mehr als Schriftsteller als als Philosoph zurechnen«[2]) (dazu beschäftigt er sich mit einer nicht immer liebenswürdigen Zerpflückung der Arbeit Bährs). Ihm ist Schoponhauers System nur ein Stadium der Fichteschen Philosophie und wird einseitig unter diesen Gesichtspunkt gezwängt, so daß die Arbeit Seydels von geringer Bedeutung für unsere Darstellung ist.

e) Wesentlich Neues bietet Richter in seiner im Jahre 1893 erschienenen Dissertation: »Schopenhauers Verhältnis zu Kant in seinen Grundzügen (erster Teil).« Als Aufgabe gilt ihm der Nachweis der sachlichen Umwandlungen und Veränderungen von Fragen und Lösungen bei beiden Denkern, nebst dem Versuch einer psychologischen Begründung. Bei beiden stehen bei der größten individuellen Verschiedenheit von Charakter und Denkart die nämlichen Probleme im Vordergrund.[3]) Richter widmet dem Vergleich der Erkenntnistheorie beider Philosophen eine Betrachtung von 132 Seiten, seine leitenden Gedanken mögen in folgendem kurz wiedergegeben werden.

1. Schopenhauers Beurteilung der gesamten Kantischen Erkenntnistheorie zeigt eine vollständige Verkennung ihrer moralischen Tendenz und ihres wissenschaftlichen Schwerpunktes. Zunächst muß man ihm freilich recht geben, wenn er den moralischen Sinn im Kantischen Hauptwerke in dem völligen Umsturz der scholastischen Philosophie sieht, also Ästhetik und Analytik in Bezug auf die Tendenz des Buches der Dialektik unterordnet.[4]) Den moralischen Hauptgedanken Kants verkennt er aber dabei völlig. Derselbe stürzt die unhaltbaren theoretischen Gottesbeweise, um der Religion in seiner Moraltheologie eine um so festere Stütze zu geben, Schopenhauer dagegen wirft ihm Unredlichkeit in seinen Absichten vor und sagt: »Kant hatte Gründe die Miene zu machen, als ob er es nur so meinte.«[5])

Zweitens bestimmt er den wissenschaftlichen Standpunkt der Kantischen Erkenntnistheorie falsch. Er findet ihn stets im transzendentalen Idealismus. — »Mit dem einzigen Satze »kein Objekt

[1]) S. o. S. 4 dieser Lieferung.
[2]) Seydel a. a. O. S. IV.
[3]) Richter a. a. O. Einl. S. 6. 7. — [4]) Ebenda S. 78.
[5]) S. I. S. 541.

ohne Subjekt«, steht mit einem Schlage der ganze Hauptinhalt der kritischen Philosophie da.«[1]) Die Haupttendenz der Kantischen Philosophie sei die gänzliche Diversität des Realen und Idealen darzutun.[2]) Mit der Überschätzung der Rolle des Idealismus hängt nun bei Schopenhauer die Bevorzugung der transzendentalen Ästhetik vor der Analytik zusammen.[3]) Die ganze transzendentale Logik soll nach ihm von Kant nur als Pendent zur Ästhetik erfunden sein. Schopenhauer nimmt die empirische Realität der Erkenntnisformen und ihre Beschränkung auf Erfahrung nur nebenbei auf, um im übrigen den transzendentalen Idealismus in den Vordergrund zu stellen und zu einem weit radikaleren zu potenzieren.[4]) Er liest aus der Kantischen Erkenntnistheorie als Schwerpunkt des Idealismus die gänzliche Subjektivität der objektiven Welt heraus.[5]) Kant soll nach ihm das Ding an sich nach dem Kausalitätsgesetz erschlossen und so gegen die von ihm selbst eingeschärfte Beschränkung der Kategorien auf die Erfahrung gefehlt haben.[6])

2. Das Problem des Zustandekommens der Erfahrungswelt drängt sich bei beiden Philosophen in die kurze Frage zusammen »Wie wird aus dem ungeordneten Stoff der Empfindung durch die ordnenden Formen des Subjekts die geordnete Welt der Erscheinung?« In der näheren Bestimmung dieser materialen und formalen Komponenten zeigen sie aber bedeutende Abweichungen in der Auffassung.[7]) Die formalen Bestandteile faßt Kant logisch-transzendental, Schopenhauer physiologisch-psychologisch, läßt ihnen aber ihre transzendentale Bedeutung. Der Begriff a priori wird von ihm gleich angeboren definiert, er schließt von der Subjektivität auf die Apriorität, während Kant von der Apriorität auf die Subjektivität geschlossen hatte.[8]) Im Gegensatz zur Rezeptivität der Sinnlichkeit ist der Verstand das Vermögen, Vorstellungen selbst hervorzubringen, d. h. zu denken. Bei Schopenhauer hat er nur eine Funktion, die unmittelbare Erkenntnis des Verhältnisses von Ursache und Wirkung. Demgemäß tritt er als Gesetz der Kausalität auf.[9]) Die Urteilskraft vermittelt genau wie bei Kant zwischen Anschauung und Begriff, zwischen Verstand und Vernunft, aber sie ist kein Erkenntnisvermögen, da ihr keine besondere Klasse von Objekten entspricht. Die Vernunft ist bei Schopenhauer das Vermögen der Begriffe. In ihrem Reich herrscht der Satz vom Grunde des Erkennens.[10])

[1]) S. I. S. 615. — [2]) Ebenda IV. S. 117.
[3]) Richter. S. 86. — [4]) Ebenda S. 90. — [5]) Ebenda S. 101. — [6]) Ebenda S. 117. — [7]) Ebenda S. 138. — [8]) Ebenda S. 141. — [9]) Ebenda S. 147. — [10]) Ebenda S. 160.

»Es ist noch eine offene Frage, ob das Bleibende und Wesentliche der Kantischen Erkenntniskritik die Methode, oder die mit ihrer Hilfe gebildeten Resultate sind,« sagt Richter. Jedenfalls mußte schon das Verkennen der Methode allein Schopenhauer als ungeeigneten Nachfolger Kants erscheinen lassen. Die Erwartung, welche aus der Verschiedenartigkeit der Individuen auf die Ungleichartigkeit ihrer Leistungen schloß, hat sich völlig erfüllt.[1] Es war durchaus verfehlt von Schopenhauer, Kant eine Vermischung abstrakter und intuitiver Erkenntnis vorzuwerfen, da gerade das Wesentliche von dessen Lehre darin besteht, daß er eine abstrakte und intuitive Erkenntnis für sich und unabhängig voneinander im strengsten Sinne gar nicht anerkennt.[2]

Für Schopenhauer ist die Welt der Anschauung eigentlich die Welt des Künstlers und die von ihr abgezogene Reflexion die Welt der Gelehrten. Für Kant sind die anschaulichen Elemente die räumlich-zeitlichen Empfindungskomplexe, die diskursiven Elementarbestandteile die Kategorien. Für Kant handelt es sich um verbundene Elemente, für Schopenhaner um getrennte Welten. So stellte des letzteren Lehre eine radikale Trennung anschaulicher und begrifflicher Erkenntnis auf, während Kant enge Verbindung von Sinnlichkeit und Verstand für jede gegenständliche Erkenntnis verkündet.[3] Für Richter ist daher die Schopenhauersche Darstellung von dem Zustandekommen der Objekte eine Entstellung der Kantischen Lehre, seine Fortbildung mit den Prinzipien Kants unvereinbar.[4]

Das Problem des Zustandekommens der Erfahrung gliedert sich in die beiden Unterfragen:

1. Wie kommen Objekte zu stande?
2. Wie kommt ihr Zusammenhang zu stande?

Die prinzipielle Verschiedenheit beider Fragen tritt nur bei Kant hervor. Bei Schopenhauer liegt dagegen in der Erklärung des Entstehens der Objekte zugleich die Erklärung ihres Zusammenhangs. Der »rote Faden« im Zusammenhang der Erfahrung ist das Kausalitätsgesetz. Für einen Idealisten ist der Zusammenhang der Objekte ebenso subjektiv, wie die Objekte selbst, daher muß er die Subjektivität des Kausalitätsgesetzes dartun. Soll aber aus subjektiven Elementen Erfahrung entstehen, so muß neben der Subjektivität auch die Allgemeingültigkeit und Notwendigkeit der Kausalität für die Erfahrung bewiesen werden. Diese drei Eigenschaften enthält Kants

[1] Richter. S. 161. — [2] Ebenda S. 167. — [3] Ebenda S. 174. — [4] Ebenda S. 183.

Begriff a priori. Bei Schopenhauer liegt die Apriorität des Kausalitätsgesetzes darin, daß die empirische Anschauung von Gegenständen überhaupt durch sie entsteht, Anschauung aber die Grundbedingung aller Erfahrung ist. Obwohl nun die Beziehung der Empfindung auf eine Ursache sich niemals auf einen Realgrund zurückführen läßt, steht doch Schopenhauers Beweis der Apriorität des Kausalitätsgesetzes bei dem Zusammenhange der Zustände der Objekte durch Kausalität in der ersten Klasse der Objekte für das Subjekt in der vierfachen Wurzel des Satzes vom Grunde.[1]) An sich läßt sich nicht einsehen, was der Prozeß bei der Umschaffung der sinnlichen Qualitäten durch ursächliche Beziehungen zum räumlichen Gebiete mit besagtem Vorgange zu tun hat. Auf diesen Vorgang aber beziehen sich alle Kantischen Untersuchungen über die Apriorität des Kausalgesetzes. Schopenhauer mißversteht also den Kern der Kantischen Frage völlig. Für ihn ist die Frage nach dem Zusammenhang der Erscheinungen schon in der Erklärung ihrer Entstehung mitbeantwortet, dort wurzelt der Beweisgrund für die Apriorität des Kausalitätsgesetzes. Eigentlich existiert für Schopenhauer das Problem des Zusammenhanges gar nicht, weil es schon mit der Erschaffung der Gegenstände durch den Verstand gelöst ist.

3. Richter glaubt die Incommensurabilität in der erkenntnistheoretischen Basis beider philosophischen Systeme aufgedeckt und damit den Anspruch Schopenhauers auf ein Zuendedenken Kants zurückgewiesen zu haben. Es hat sich gezeigt, daß Schopenhauer die wesentlichen Lehren Kants mißverstanden hat, in seiner eigenen Philosophie aber eine Umbildung, keine Fortbildung im Kantischen Sinne zu stande gebracht hat.

Daß diese Untersuchung zu Ungunsten Schopenhauers ausfallen mußte, liegt nach Richter[2]) klar auf der Hand. Hätte Schopenhauer vor Kant gelebt, so hätte auch wohl Kant nie Schopenhauers System gerecht kritisieren und fortbilden können. »Kant behält gegenüber Schopenhauer meist recht, ob auch der Wissenschaft gegenüber, muß die Zeit entscheiden und hat in manchen Punkten schon zu seinen Ungunsten entschieden.«[3])

Die Arbeiten Bährs und Richters mußten an dieser Stelle eine eingehendere Besprechung erfahren, weil sie die beste Würdigung der Schopenhauerschen Erkenntnistheorie enthalten. Der Unterschied zwischen beiden liegt darin, daß Bähr in Schopenhauers Philosophie

[1]) S. III. S. 40 ff.

[2]) Richter. S. 199. — [3]) Ebenda S. 203.

eine Fortbildung der Kantischen erblickt, während Richter Schopenhauers Anspruch auf Zuendedenken Kants als unberechtigt abweist.

Weitere Spezialarbeiten auf dem Gebiete der Kantischen und Schopenhauerschen Erkenntnistheorie sind von Chevalier, Behm, Bellinger, Böttger, Bremiker, Dotzer, Günther, Leonhardt, Tzerteleff und Wiebrecht erschienen. Die Arbeit Chevaliers bedarf an dieser Stelle nur kurzer Erwähnung, da sich dieselbe besonders auf erkenntnistheoretischem Gebiete darauf beschränkt, die Ansichten Kants und Schopenhauers referierend einander gegenüberzustellen.

Ebensowenig werden die das Thema nur streifenden Arbeiten Bellingers, Böttgers, Günthers, Leonhardts und Wiebrechts berücksichtigt werden.[1])

f) Tzerteleff nimmt in seiner Arbeit vom Jahre 1879 betitelt: »Schopenhauers Erkenntnistheorie«, eine Prüfung derselben vor, weil sie in den letzten Jahren auch auf naturwissenschaftlichem Gebiet Eingang gefunden habe, indem angesehene Naturforscher (z. B. Helmholtz), auf die Bedeutung derselben hingewiesen hätten.[2]) Tzerteleff betrachtet es als ein wesentliches Verdienst Schopenhauers, daß er die wichtige Rolle, welche das Kausalitätsgesetz als apriorische Form unseres Verstandes in jeder äußeren Empfindung spielt, klar hervorgehoben habe. Nach Schopenhauer geben unsere Empfindungen den Stoff, welcher vom Intellekt verarbeitet wird, und mit Hilfe seiner apriorischen Formen uns als objektive Welt erscheint. Ginge Schopenhauer noch einen Schritt weiter, und würde er die Materie als Ursache unserer Empfindung anerkennen, so gelangte er notwendigerweise zum transzendentalen Realismus. — Tadelnswert findet Tzerteleff die Ungenauigkeit in der Benutzung der Begriffe Kausalität, Materie, Substanz, Erscheinung; da wiederholt Kausalität-Materie, Materie-Substanz, Materie-Erscheinung gesetzt werde, so gelange man dazu, alle vier für identische Begriffe zu halten.[3]) Das Gesetz der Kausalität halte Schopenhauer für eine Form des Satzes vom Grunde,

[1]) S. o. S. 31. Die Titel der Arbeiten, soweit sie nicht im Text gegeben sind, folgen an dieser Stelle: Bollinger, Das Problem der Kausalität. I.—D. Leipzig 1878. — Böttger, Das Grundproblem der Schopenhauerschen Philosophie. J.—D. Greifswald 1897. — Chevalier, Die Philosophie A. Schopenhauers in ihrer Übereinstimmung und Differenzpunkten mit der Kantischen Philosophie. Prag 1870. — Günther, Schopenhauers Kritik der Kantischen Philosophie. Jahrbuch für wiss. Pädagogik. 4. Jahrg. 1872. S. 116—150. — Leonhardt, Beiträge zur Kritik der Schopenhauerschen Erkenntnistheorie. J.—D. Bonn 1891. — Wiebrecht, Die Metaphysik Schopenhauers vom naturwissenschaftlichen Standpunkte aus. J.—D. Göttingen 1899.

[2]) Tzerteleff a. a. O. S. 4. — [3]) Ebenda S. 7.

diesem schreibe er nur subjektive Bedentung zu. In der Tat sei man, wenn nur Vorstellungen gegeben sind und der Satz vom zureichenden Grunde uns nicht aus der subjektiven Sphäre herausbringen kann, entweder dem theoretischen Egoismus verfallen, oder man müsse inkonsequent die Realität der Außenwelt zugeben.[1]) Die Erkenntnistheorie Schopenhauers hänge offenbar mit der Kantischen am meisten zusammen. Die Negation des objektiven Wertes aller Erkenntnis, die Verwandlung der apriorischen Wahrheit in bloß subjektive Erkenntnisform wird bei Schopenhauer am prägnantesten durch den Satz »die Welt ist meine Vorstellung« ausgedrückt.[2]) Nach Tzerteleff kann aber der bloß subjektive Charakter der apriorischen Wahrheiten nicht festgehalten werden, ohne die Möglichkeit jedes Erkennens umzustürzen. Er lehnt die Schopenhauersche Erkenntnistheorie ab.[3])

g) Bremiker: »Zur Vergleichung der Schopenhauerschen mit der Kantischen Erkenntnistheorie« (1884), findet, daß die wesentlichen Punkte, auf denen des ersteren Erkenntnistheorie ruht und durch welche sie sich von der Kantischen unterscheidet, mit der nötigen Klarheit noch nicht hervorgehoben sind.[4]) Schopenhauer mißverstehe Kants Ausdruck »außer uns«. Bei Kant heiße »außer uns« stets »außer unserem Bewußtsein«. Schopenhauer dagegen brauche »außer uns« sehr verschiedenartig, bald jenseits unserer Haut,« bald im Kantischen Sinne. — In der Definition, die Schopenhauer dem Satz vom Grunde gibt,[5]) ist er der wichtigste Funtamentalsatz seiner Erkenntnistheorie, nachdem die Apriorität von Zeit und Raum als von Kant bewiesen vorausgesetzt ist. Die Vierteilung des Satzes vom Grunde ist unfruchtbar. Der Satz vom Grunde des Handelns gehört zu dem des Werdens, der des Seins zu dem des Erkennens.[6]) Offenbar ist Schopenhauer aus dem Bestreben die Kantische Kategorientafel aus einer einzigen Geistesfunktion abzuleiten, zu dieser vierfachen Wurzel gekommen, er macht aus dem menschlichen Verstande das Vermögen Vorstellungen nach dem Satze vom Grunde zu verknüpfen, und diesem gibt er dann eine vierfache Wurzel. Schopenhauers Lehre von der Anschauung ist im großen und ganzen noch heute als richtig zu betrachten aber nur, wenn man das Kausalitätsgesetz nicht in Schopenhauers Sinn faßt.[7]) Bei ihm schließt mit Sinnlichkeit, Ver-

[1]) Tzerteleff. S. 43. — [2]) Ebenda S. 49. — [3]) Ebenda S. 51.
[4]) Bremiker a. a. O. S. 2.
[5]) Vergl. oben S. 14.
[6]) S. u. bei Heinze. S. 59.
[7]) Bremiker. S. 29.

stand und Vernunft — diese Worte in seinem Sinne gebraucht — das ganze Erkenntnisvermögen ab.

»Wenn wir das Resultat unserer Untersuchungen noch einmal überblicken, so müssen wir zugestehen, daß zwar Schopenhauer Kantianer ist, daß er aber mit Kant durchaus nicht so sehr übereinstimmt, wie man zunächst durch seine eigenen Behauptungen anzunehmen verleitet wird; daß vielmehr beide gerade in den wichtigsten Punkten weit auseinander gehen. Das einzige, worin Schopenhauer in erkenntnistheoretischer Beziehung mit Kant wirklich die gleiche Ansicht vertritt, ist die Lehre von der Apriorität der Formen des Bewußtseinsinhaltes. Diese nimmt er von Kant als unwiderleglich bewiesen an; er bemerkt die darin enthaltenen Widersprüche, ist aber nicht im stande dieselben fortzuschaffen. Er stellt, um den Idealismus zu retten, seine besondere Lehre auf von den Kategorien, hauptsächlich vom Kausalitätsgesetz, und hindert sich gerade hiermit selbst, die Widersprüche, in welche sich der transzendentale Idealismus verwickelt, wirklich fortzuschaffen. Er löst das Erkenntnisproblem durch seine mystische Metaphysik, indem er behauptet, hiermit die Lehren des Kantischen Kritizismus konsequent zu Ende gedacht zu haben. In Wahrheit aber gelingt ihm die Lösung des erkenntnistheoretischen Problems durchaus nicht, vielmehr kommt er über die Schwierigkeiten und Widersprüche, die im Kantischen System vorhanden sind, ebensowenig hinweg, wie Kant selber.« [1])

h) Dotzers Arbeit [2]) enthält eine Besprechung der Angriffe auf die Kantische Analytik. Er wirft Schopenhauer mit Recht vor, daß er dessen kritische Selbstbeschränkung außer acht lasse, wenn er von ihm Aufschlüsse verlange, oder Konsequenzen ziehe, die Kant der ganzen Natur seines Kritizismus gemäß abzulehnen bemüht gewesen sei. [3]) Dotzer nimmt einen entschiedenen idealistischen Standpunkt ein. Das Grundgebrechen der »Metakritik« ist eine völlige Ignorierung der ganzen Tendenz und der Probleme der Kritik der reinen Vernunft. [4]) Dotzer kritisiert die Einschiebung »von außen« zugegeben in dem Kantischen Satze: »Das Empirische der Anschauung wird uns von außen gegeben;« ferner die Schopenhauersche Beurteilung der Subjektivität des Kausalitätsgesetzes, der Raumanschauung und des ganzen Vorstellungsinhaltes; Kants angebliche Scheu vor einem entschiedenen Idealismus, die untergeschobene Vermischung von anschaulicher und abstrakter Erkenntnis, die Synthesis, die Kategorien, die Einbildungs-

[1]) Bremiker. S. 39. 40.

[2]) Über Schopenhauers Kritik der Kantischen Analytik. I—D. Erlangen 1891.

[3]) Dotzer. S. 2. — [4]) Ebenda S. 7.

kraft, die reine Apperzeption, den Schematismus der reinen Verstandesbegriffe. Über Schopenhauers Behandlung der Kausalität äußert er sich wie folgt: »Der psychologischen Illustration, die Schopenhauer an die Erörterung der Kausalität knüpft, wird niemand die Anerkennung geschickter Kombination versagen, indessen sind seine Erklärungen des Einfach- und Aufrechtsehens der Objekte durchaus nur geistreiche Hypothesen und in der physikalischen Theorie nicht anerkannt, am wenigsten ist seine Kausalitätshypothese eine zwingende Notwendigkeit für die Erklärung dieser Erscheinungen.«[1]) Die Angriffe Schopenhauers gegen den Kantischen Beweis der Apriorität des Kausalitätsgesetzes richten sich gegen das bekannte Beispiel von der Apprehension der Teile eines Hauses und eines stromabwärts fahrenden Schiffes. Nach Schopenhauer sind beides Begebenheiten. Kant kommt es aber auf den Kausalnexus an. Daß Erscheinungen aufeinander folgen können, ohne auseinander zu erfolgen, wird auch von Kant nicht bestritten. — Also auch hier Fiasco auf seiten Schopenhauers.

Dotzer lehnt die »Metakritik« Schopenhauers aufs schärfste ab, die Methode desselben ist nach ihm die Ausführungen Kants in das Prokrustesbett seiner eigenen Philosophie zu spannen. Er wirft ihm unehrlichen Charakter in seiner ganzen Darstellungsweise vor: »Wenn Redlichkeit und Behutsamkeit im Schließen die Kardinaltugenden des Philosophen sind, so wird niemand zweifelhaft sein, ob er bei Kant oder Schopenhauer seine Belehrung zu suchen habe.[2])

i) In seiner Abhandlung: »Vergleichung der Kantischen und der Schopenhauerschen Lehre in Ansehung der Kausalität (1892)« vergleicht Behm die Lehren beider Philosophen in Bezug auf diesen Begriff. Er gibt einen Abriß der Kantischen Lehre von der Kausalität nach ihrer Entwicklung, der Kausalität Schopenhauers am Leitfaden seiner Promotionsschrift. — Die Kausalität in subjektiver Bedeutung als Verstandesfunktion, in objektiver Bedeutung als Materie, die Kausalität als Grund des Werdens, als Regulator der Veränderungen, in ihrer Beziehung zur Zeit in ihren drei Formen wird durchsprochen. Seine Resultate sind folgende:

Er unterscheidet mit Kant die sensible und intelligible Kausalität und hält es für falsch, wenn Schopenhauer nur die sensible anerkennt. Die sensible Kausalität ist die zeitlich bedingte, da sie die Bedingung der Erfahrung ist, so gilt sie in aller Erfahrung, aber nur in ihr. Bis dahin gehen Kant und Schopenhauer zusammen.

[1]) Dotzer, S. 43. — [2]) Ebenda S. 47.

Nun ergeben sich zwei Fragen:

1) Was leistet die Kausalität zur Entstehung der Erfahrung?

Kant lehrt, die Kausalität als Kategorie dient mit den übrigen Kategorien dazu, die aus den Sinneseindrücken durch die Form der reinen Sinnlichkeit erzeugte Anschauung, die als solche nur subjektiv ist, objektiv zu machen d. h. in Erfahrung zu verwandeln.

Schopenhauer behauptet, daß die Kausalität die einzige Verstandesfunktion sei und daß allein durch die Anwendung der Kausalität auf die Sinnesempfindung die Anschauung zu stande komme und zugleich auch Erfahrung sei.

Hier glaubt Behm eine vermittelnde Stellung einnehmen zu müssen.

Die Kategorien überhaupt, wenn auch nicht das Kantische System derselben, sind beizubehalten, die Kausalität ist aber als Funktion der produktiven Einbildungskraft zu setzen, die als Synthesis des Mannigfaltigen der Anschauung das Band zwischen Sinnlichkeit und Verstand ausmacht. Die Anschauung entsteht also durch Anwendung der Kausalität auf die Sinnesempfindung, die Erfahrung aber durch Anwendung des reinen Denkens auf die Anschauung.

2) Was leistet die Kausalität in der Erfahrung?

Kant lehrt die objektive Succession der Erscheinungen, wohl zu unterscheiden von der bloß subjektiven unserer Wahrnehmungen, wird lediglich durch Kausalität bedingt.

Schopenhauer bestreitet dies, weil er die Bedeutung des Wortes objektiv nicht genau erfaßt.

Im Streit um den Begriff der Wechselwirkung steht Behm auf seiten Kants und meint mit Kuno Fischer, daß der Begriff der Wechselwirkung notwendig aus dem der Ursache hervorgehe.

Die intelligible Kausalität ist die zeitlose, unbedingte, die allein dem Dinge an sich oder dem Willen zukommt. Kant gelangt zum Ding an sich bei Nachforschung nach dem stoffgebenden Prinzip der Erfahrung, Schopenhauer zum Willen bei der Untersuchung der in allen Veränderungen wirkenden Kraft.

Schopenhauers Vorwurf: daß Kant die Kausalität zur Erschließung des Dinges an sich benutzt habe, ist falsch, da er auf mangelnder Unterscheidung zwischen sensibler und intelligibler Kausalität beruht. Ebenso ist es unrichtig, wenn er dem Dinge an sich, dem er Realität zugesprochen hat, Kausalität abspricht. — Behm hält an Kants Lehre fest, daß das Ding an sich sowohl Realität wie Kausalität habe: denn alles Sein ist Wirken. — Behm nimmt also einen vermittelnden Standpunkt ein, indem er Schopenhauer zwar nicht in allem recht

gibt, aber auch Kants Lehre nicht ganz unverändert bestehen läßt, sondern einen Kompromiß mit beiden schließt und in Übereinstimmung mit seinem Lehrer Kuno Fischer eine vermittelnde Theorie unserer Erkenntnis aufstellt, die vorhin wieder gegeben wurde.

(Schluß folgt)

Die pädagogische Provinz in Goethes Wilhelm Meister[1])

Von

Gymnasialdirektor Dr. **A. Rausch** in Halle a/S.

Einst begab sich ein Mann, der der Vater eines zum Jüngling heranreifenden Knaben war, auf die Reise, um diesen seinen Sohn berufenen Lehrern und Erziehern zur Ausbildung zu übergeben. Er lebte in einem Lande, in dem für die Erziehung der heranwachsenden Knaben und Jünglinge eine ganz ungewöhnliche Veranstaltung getroffen war. In einer eigenen Provinz des Reiches war die männliche Jugend vereinigt, um hier unter einer besonderen Behörde und einer eigenartigen Verfassung die Jugendjahre zu verbringen, arbeitend und lernend für den Beruf und das spätere Leben. Der Vater gelangte zu Pferde an die Grenze dieser pädagogischen Provinz, sein jugendlicher Sohn ritt ihm zur Seite. Es war den beiden ein Aufseher zugesellt, der ihnen den Weg zu der Behörde der Provinz zeigen und unterwegs alles, was sie sehen würden, erklären sollte. Die drei ritten durch eine anmutige Landschaft, die sich vom Gebirge herab zur Ebene erstreckte, so daß waldige Höhen und liebliche Täler das Auge erfreuten, während in der Ferne auf der einen Seite ragende Berge und auf der andern eine Ebene mit fruchtbaren Äckern und grünenden Wiesen den Gesichtskreis begrenzte.

Hier nnd da zeigten sich einzelne Gruppen der Knaben mit ihren Aufsehern, die in ihren Freistunden bei der Feldarbeit tätig waren; denn die gesamte Bewirtschaftung der Provinz, der Acker-, Garten- und Bergbau und das Hüten der Herden lag den Bewohnern

[1]) Durch diese Arbeit möchte ich die Anfmerksamkeit auf eine Jenaer Doktor-Dissertation lenken, verfaßt von W. G. Burkhardt, Darstellung u. Besprechnng der Pädagogischen Provinz in Goethes Wilhelm Meisters Wanderjahren, Jena 1903 und möchte zugleich den schuldigen Dank der Pädagogen abstatten für die Anregung zn erneuter Beschäftigung mit diesem wenig gekannten nnd noch weniger gewürdigten pädagogischen Vermächtnis Goethes. Diesem ist der Grundgedanke der folgenden Ansprache entnommen, die an scheidende Abiturienten der Lateinischen Hanptschnle in den Franckeschen Stiftungen zn Halle a/S. gerichtet wurde bei der Entlassungsfeier am 8. September 1905.

selbst ob, damit die Knaben im Schweiße ihres Angesichtes den Wert der Arbeit und die ursprünglichsten menschlichen Berufstätigkeiten kennen lernen sollten. Die Provinz zerfiel in mehrere Bezirke oder Regionen, jeder Bezirk wieder umfaßte einige Ortschaften, in denen die Knaben wohnten. Die Bewohner der einzelnen Orte aber unterschieden sich voneinander durch ihre besonderen Studien. Die Knaben des einen Ortes widmeten sich dem Gesang, der Dichtung und den Anfangsgründen der Mathematik, während in einer andern Ortschaft Instrumentalmusik gepflegt wurde. In dieser Ortschaft trieb man Malerei, in jener die bildenden Künste, hier allerlei Wissenschaften, dort wiederum verschiedene Sprachen.

Es traf sich wiederholt, daß die drei Reiter, wenn sie durch einen Ort kamen, einen Einblick gewannen in den Arbeitssaal, in dem die Knaben bei ihrer Arbeit vereinigt waren, bald still beschäftigt, bald mancherlei Weisen singend. Dem Fremdling war gesagt worden, daß er an diesem Tage die Behörde der Provinz, die drei Vorsteher, in dem Bezirke der Heiligtümer antreffen werde. Dieser Bezirk war von der unruhigen und lärmenden Umgebung durch eine Ringmauer abgegrenzt. Eine hohes Tor mit verschlossener Pforte bildete den Zugang. Drinnen erhoben sich aus einem schönen stillen Laubwalde stattliche Mauern und ansehnliche Gebäude. An deren Eingange traten dem Gast die drei Vorsteher entgegen, ihn zu begrüßen, und gar bald waren die Männer in ein lebhaftes Gespräch verwickelt über die Ziele und Aufgaben der Erziehung, wie man sie hierorts betrieb.

Zu dem, was der Fremde bereits auf seiner Reise gesehen hatte, konnte man ihm hier noch eine besondere Einrichtung als das vornehmste Lehrmittel der Provinz zeigen. Man forderte ihn auf, eine Bildergalerie zu betreten, die als eine Wandelhalle sich auf der einen Seite nach einem Blumengarten öffnete und auf der andern Seite eine lange Reihe Wandgemälde zeigte. Auf diesen Bildern war das Leben und Geschick der Völker des Altertums dargestellt, der Griechen, der Römer und namentlich die Geschichte des altisraelitischen Volkes von den Zeiten Abrahams bis zur Zerstörung des Tempels in Jerusalem. Die Auswahl und die Reihenfolge der Bilder ließen deutlich erkennen, wie sich die Menschen des Altertums von Stufe zu Stufe zu einer höheren Gesittung und zur Erkenntnis des einigen allwaltenden Gottes, Jehovas, erhoben haben. Der Anblick dieser Gemälde und die feierliche Stille des Ortes wirkten erhebend auf das Gemüt des Beschauers und stimmten seine Seele zur Andacht. Von hier geleitete man den Gast in eine zweite Galerie, deren Gemälde

das Leben und Wirken Christi darstellten, wie er Wunder wirkte, segnete und lehrte; alles sanfter und wohltuender dargestellt nach Farbe, Licht und Umrissen.

Der Zugang aber zu einer dritten Galerie blieb dem Fremden versagt. »In dieser«, so berichtete einer der Vorsteher, »zeigen die Gemälde das Leiden und Sterben des Heilandes, der mit Haß und Heimtücke seiner Feinde, mit den eigenen Schmerzen des Leibes und der Seele, mit Not und Tod ringt und über alles mit göttlicher Kraft siegreich triumphiert in seiner Auferstehung. Wie wir in die beiden ersten Galerien unsere Zöglinge nur zu bestimmten Zeiten führen, so öffnet sich diese dritte Galerie, die Halle des Schmerzes, nur den reifsten und zwar besonders dann, wenn sie uns zu verlassen im Begriffe stehen. Diese drei Galerien aber tragen viel dazu bei, daß wir das Ziel unserer pädagogischen Bemühungen erreichen. Wir sehen dieses Ziel aber darin, daß wir unseren Knaben und Jünglingen etwas geben wollen, worauf alles ankommt, was den Menschen erst zum Menschen macht. Die Natur verleiht dem wohlgeborenen Menschenkinde mancherlei Gaben und Kräfte, aber nicht das, was wir für das Wichtigste erachten.«

»Vielleicht darf ich annehmen«, fügte er für den Fremdling hinzu, »daß Ihr hier dieses unser Ziel bereits erkannt habt«. Da der Gast den Kopf schüttelte, fuhr er mit Lebhaftigkeit fort: »Ehrfurcht ist es, die wir unsere Zöglinge lehren wollen, Ehrfurcht in ihren Herzen zu begründen und zu pflegen ist unser Ziel. Denn auf diesem Grunde erwachsen die schönsten Tugenden, erwächst alle Liebe und Treue, welche das menschliche Leben verklären. In diesem edlen und ursprünglichsten Gefühle begegnet sich das Gemüt des Kindes und der weltumspannende Geist des Forschers, verstehen sich alle Konfessionen und alle Religionen.

Wir meinen aber damit zum ersten die Ehrfurcht vor dem, was über uns ist, indem wir erkennen, daß ein Gott lebt und waltet, der sich in Eltern, Lehrern und Obrigkeit abbildet und offenbart. Wir meinen zum andern die Ehrfurcht vor dem, was um uns ist, indem wir den Dienst, der unseren Nächsten, den Brüdern und Schwestern gewidmet wird, erkennen als eine gottgewollte Verpflichtung. Und zum dritten suchen wir auch die Ehrfurcht vor dem, was unter uns ist, so daß wir des Lebens Mangel und Armut, Kummer und Leid, Not und Tod als gottgefügte Prüfung erkennen, als Leiden dieser Zeit, die einen geringen Kaufpreis bedeuten für eine zukünftige Herrlichkeit. Wem aber diese dreifache Ehrfurcht die Seele erfüllt, dem fehlt auch nicht die Ehrfurcht vor

sich selbst, die ihn davor bewahren wird, seinen Leib oder seine Seele mit einem Makel zu versehen.«[1])

Als der Gast diese Worte der Vorsteher mit Bewunderung vernommen hatte, reichte er ihnen die Hand zum Abschied, befahl ihnen seinen Sohn und ritt von dannen.

Was Sie vernommen haben, m. l. j. Fr., ist eine Schilderung aus einem der Werke unseres Dichters und Denkers Goethe. Goethes Leben ist erfüllt von dem Sinnen und Schaffen vornehmlich für zwei große Werke: für die dramatische Faust-Dichtung und für die epische Dichtung Wilhelm Meister, Wilhelm Meisters Lehrjahre und Wilhelm Meisters Wanderjahre. Die Anfänge dieses Romanes gehören den Jahren an, die der junge Goethe nach Vollendung seiner Universitätsstudien zu Frankfurt vor der Übersiedelung nach Weimar verbrachte, jener Zeit einer staunenswerten Schaffensfreudigkeit; in Weimar als Greis hat er den Wilhelm Meister auf der Höhe seines Lebens vollendet, schöpfend aus der Fülle der Weisheit und einer unvergleichlichen Kenntnis der Künste und Wissenschaften, der Natur und Menschenart. Den Gegenstand aber dieser epischen Dichtung bildet die große Frage nach der rechten Erziehung und Ausbildung des einzelnen Menschen wie des ganzen Volkes, und was wir darüber von dem Dichter vernehmen, zeigt ihn als einen führenden Geist, der kraft seines Genies die Vergangenheit und die Zukunft überschaut, der seinem Volke die Zukunft zu deuten und auf lange Zeit die Wege zu weisen vermag. Am Ende dieser Dichtung findet sich die bedeutsame Schilderung, die ich in kurzen Zügen Ihnen wiederzugeben versucht habe, zwar eine Utopie, aber doch der Ausdruck einer höchst praktisch gerichteten pädagogischen Weltanschauung.

Sie haben manches Werk Goethes kennen gelernt und manches seiner Gedichte und Lieder, wie ich hoffe, für immer schätzen gelernt; darum gereicht es mir zur Freude, daß ich mich der Gedanken und der Worte dieses Dichters in dieser Stunde bedienen darf, da es gilt, Ihnen ein Abschiedswort zu dauerndem Gedenken zu widmen. Es ist gegeben mit jenem Worte des Dichters von der Ehrfurcht:

[1]) Wie sehr Goethe mit seinen Gedanken von der Ehrfurcht das Richtige getroffen hat, wird man noch deutlicher erkennen können aus W. Wundt, Ethik. 3. Aufl. II. Bd. S. 162 f. Die religiöse Ehrfurcht mußte zu den Neigungsgefühlen des natürlichen Menschen hinzukommen, um ihn zu vermögen, daß er seine Selbstsucht überwand, sich einem Gesamtwillen fügte und heilige Pflichten anerkannte. Erst durch diesen bedeutenden Schritt ist die Kultur der Menschen wahrhaft begründet worden. Der Wechselbegriff zur Kultur ist die Bildung; denn sie ist die auf den einzelnen bezogene Kultur. Darum ist es ganz folgerichtig, wenn man den Grund aller wahren Bildung mit Goethe in der Ehrfurcht sieht.

Ehrfurcht vor dem, was über uns ist, Ehrfurcht vor der Heiligkeit aller sittlichen Verpflichtungen und Ehrfurcht vor den Widerwärtigkeiten und Nöten des Lebens, die uns von Gott geschickt werden zur Prüfung und zur Bewährung.

Wenn aber dieses Wort von der Ehrfurcht nach des Dichters Meinung der Weisheit letzter Schluß ist, Kern und Stern aller echten Geistes- und Herzensbildung, so wird ihm jeder Christ recht geben, jeder Lehrer wird ihm freudig zustimmen, zumal jeder Lehrer und Erzieher in diesen Anstalten A. H. Franckes; denn gar schön stimmt zu jenem Dichterwort nach Wortlaut und Meinung der alte Wahlspruch unserer Schule, der Schola latina, das Psalmwort (111, 10): Die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang. Darum mögen Sie manches vergessen und verlernen, verlernen Sie aber niemals die Ehrfurcht: Ehrfurcht fühlen tief im Herzen, Ehrfurcht bezeugen und durch die Tat bekräftigen. Das walte Gott!

Im Kampfe um das Bildungs- und Erziehungsideal

Von

Oberlehrer **Willibald Klatt**, Steglitz

Wer eine Geschichte der Bildungsideale schreiben wollte, dürfte nicht einfach eine Geschichte der Schulen schreiben. Denn zum mindesten in den großen Epochen der Geistesgeschichte ist das Bildungsideal, das in den Schulen praktisch vertreten wird, nicht oder doch nur zum geringen Teile dasselbe wie das, welches die führenden Männer, zu denen die Nation aufblickt, in ihren Köpfen tragen und in ihren Geistesschöpfungen ausprägen. Das ist an sich weder verwunderlich noch bedauerlich. Denn die Schule darf — wenigstens als Staatsschule — keine Versuchsstation für die neuesten pädagogischen Ideen sein. Irgend ein Philanthropin kann sich den Luxus leisten, einem neuen Bildungsideal nachzuhängen und seine Richtigkeit an seinen Zöglingen zu erproben. Die Staatsschule wird mit ihren Bildungsstoffen und ihrem Erziehungsideal immer vorwiegend ein Produkt der Vergangenheit sein, ein Niederschlag dessen, was seit einer oder zwei Generationen dem Bildungsbedürfnis der Mehrheit und den Anforderungen der wichtigsten Berufsarten am besten entsprochen hat. Der Fortgang der Geistesgeschichte zwingt dann die Männer der Schule, das von ihnen vertretene Bildungsideal einer Revision zu unterziehen und ihren pädagogischen Betrieb umzugestalten, ohne daß sie jedoch jemals dauernd das befriedigende Be-

wußtsein erlangen könnten, nicht in der einen oder andern Hinsicht hinter ihrer Zeit nachzuhinken. Dem entspricht die Tatsache, daß — abgesehen von den ganz großen pädagogischen Genies — es meistens auch nicht eigentliche Berufspädagogen sind, die ihrer Zeit zuerst die neuen Bildungs- und Erziehungsideale zeigen, sondern Philosophen, Künstler und Staatsmänner; und in der Geschichte der Bildungsideale würden Namen wie Plato, Aristoteles, Luther, Rousseau, Kant, Hegel, Napoleon I., Goethe, Bismarck sicher häufiger und mit größerem Nachdruck zu nennen sein als die der praktischen Schulmänner oder der Minister für das »Unterrichtswesen«.

Wenn das Gesagte richtig ist, dann muß es sich besonders in der Geschichte der letzten Jahrzehnte und in der Gegenwart bestätigen, denn diese Zeit wird späteren Geschlechtern einmal als eine Epoche beispielloser geistiger Bewegung gelten müssen. Kein Wunder, wenn die Schule dieser Zeit den Vorwurf hören muß, daß ihre Ideale in vieler Hinsicht nicht die Ideale der jeweiligen Gegenwart gewesen sind. Aber ob die für das Schulwesen verantwortlichen Männer gegenüber dem Vorwurfe der Rückständigkeit sich stets bei dem oben entwickelten Gesetze des Nachhinkenmüssens werden beruhigen können? Das wird man verneinen dürfen. Damit soll nicht etwa behauptet werden, daß in diesen Regionen Kirchhofsruhe herrsche. Nichts wäre so ungerechtfertigt wie eine solche Behauptung! Im Gegenteil, wir haben in den letzten Jahrzehnten ja genau alle zehn Jahre eine größere »Schulreform« zu verzeichnen gehabt, und außerdem wird natürlich alle Tage an dem Kleide, das den »Schulkörper« bedeckt und seine Blößen verhüllt, herumgeflickt. Und wenn trotzdem auf die Schule der Gegenwart so viel gescholten wird, so liegt das einfach daran, daß unsere ganze Zeit eine Übergangszeit ist und vielleicht nur die ganz Großen voraussagen können, welches die herrschenden Ideen der Zukunft sein werden.

Das aber sieht auch der Durchschnittsdenker, daß das Hegelsche Ideal der allgemeinen Bildung und das klassizistische Humanitätsideal mehr und mehr an Glanz verloren haben, so daß man fast den Zeitpunkt voraussagen kann, wo sie auch im Schulleben gänzlich abgewirtschaftet haben werden! Ich bekenne offen: ich bin so rückständig, daß ich beides bedauere; oder richtiger, ich bedauere, daß der menschliche Geist nicht die Spannweite und das menschliche Herz nicht die Größe besitzt, um noch diesen Idealen mit Erfolg nachstreben zu können. Ich bedauere, daß nur ein Riesengeist die Fülle des Erlernbaren und des Wissenswerten erfassen kann, und ich beklage es, daß der Traum von der Völkerverbrüderung und dem nur

auf geistigem Gebiete liegenden Kampfe um die Palme der Menschenwürde trotz aller internationalen Kongresse notwendigerweise ein Traum bleiben muß. Denn gerade der Fortschritt der Wissenschaft hat uns ja gelehrt, daß der Mensch an sich — um mich einmal so auszudrücken — nicht existiert, d. h. daß die in ihren Ursachen wohl niemals ganz aufklärbaren Rassen- und Völkerunterschiede eben notwendig, unvermeidlich und ewig sind. Wenn man sich mit dieser Tatsache abzufinden sucht, dann kommt man natürlich dahin, einzusehen, daß es Pflicht und Recht jedes Kulturvolkes ist, seine Jugend so zu erziehen, daß die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die dieses Volk als seine ureigenen Lebensbedingungen empfindet, zu möglichst hoher Blüte ausgebildet werden. Damit ist dem alten Gymnasium als der früher einzigen Form der höheren Schule das Urteil gesprochen, ohne daß jedoch im geringsten damit behauptet werden soll, daß einem gewissen Bruchteile unseres Volkes (wie überhaupt jedes Kulturvolkes) die Vertiefung in die Antike für seine besonderen Zwecke nicht sehr nützlich oder für seine Brauchbarkeit im Getriebe der Gegenwart notwendig schädlich sei. Aber wenn auch — kaiserlichem Winke gemäß — der Lehrplan des Gymnasiums und seiner jetzt annähernd gleichberechtigten Konkurrenten mehr als früher darauf angelegt scheint, nicht junge Römer und Griechen, sondern junge Deutsche zu erziehen, so gibt es doch viele entschiedene Verfechter der Rassenpädagogik (wie ich die Bestrebungen kurz nennen will, die auf energische Entwicklung der einer Rasse oder einem Volke eigenen Psyche gerichtet sind), die der Meinung sind, das Beste sei auf dem Papier stehen geblieben, und auch die mehrfach reformierte höhere Schule sei noch lange nicht auf dem rechten Wege, um eine Generation heranzubilden, die befähigt wäre, den veränderten Weltverhältnissen die rechte Bildung, vor allem die richtig vorgebildete Persönlichkeit entgegenzubringen und das deutsche Volk in der Zukunft auf die Höhe zu tragen, auf die es seiner Größe, seiner Begabung und seiner Geschichte nach zu gelangen berufen schien.

In der Tat hat die Forderung, dem nationalen Gedanken in der Erziehung mehr Rechnung zu tragen, in der Praxis im Laufe der verschiedenen Schulreformen im wesentlichen die Folge gehabt, daß nur widerwillig gewisse Stücke vom alten Gymnasiallehrplan abgebröckelt worden und dafür soviel neue Forderungen und Lernstoffe hineingekommen sind, daß erstens ein seltsames Mosaik von Bildungswerten entstanden ist und zweitens eine Fülle von Zumutungen an Fassungskraft und Arbeitsvermögen der Schüler sich ergeben hat,

denen der Durchschnittsschüler nicht gewachsen ist. Die daraus für Tausende von Lernenden entstehende Überbürdungsfrage ist — das ist ein trauriges Resultat des allgemeinen Dranges nach einer höheren Lebenshaltung um jeden Preis — nur deshalb so brennend geworden, weil das unselige Berechtigungswesen auch bei den Vätern der Unbegabtesten ein wahnwitziges Jagen, nicht etwa nach möglichst hoher Bildung für ihre Kinder, sondern nach einer »Berechtigung« gezeitigt hat, die diesen eine »geachtete« Lebensstellung verschaffen soll. Geachtet aber wird im modernen Deutschland, das den fatalen Stempel des Parvenus an allen Ecken und Enden trägt, nicht der Könner, der genau das zum Berufe gewählt hat, was seinen Gaben entspricht, sondern der Streber, der über seine naturgebotene Sphäre hinauslangt und durch kräftige Ellenbogen, die mit elastischen Rückenbeugemuskeln anatomisch sehr wohl vereinbar sind, seinen Mangel an persönlicher Tüchtigkeit zu ersetzen weiß. Die Fülle der Lernstoffe und die noch größere Fülle der um der Berechtigungsscheine willen geduldeten unbegabten Mitläufer bringt es mit sich, daß die Durchschnittsreife, die die höhere Schule heute erzielt, gegen früher beschämend niedrig ist; denn da heute die öffentliche Schule hauptsächlich auf Durchschnittsmenschen zugeschnitten werden muß und die Zahl der Besucher der höheren Schule eben heute unendlich viel größer ist als vor 50 Jahren, so muß die Durchschnittsleistung auch erheblich geringer sein. Diese geforderte Durchschnittsleistung läßt sich nun am bequemsten (wenn auch keineswegs am zuverlässigsten) durch Prüfungen feststellen. Zu Prüfungen eignen sich aber am besten Verstandesleistungen. Folglich wird der Unterrichtsbetrieb zu neun Zehnteln auf Ausbildung der Verstandeskräfte angelegt, damit diese bei den Prüfungen ordentlich funktionieren. Das ist die Wurzel des Übels, über das schon der Verfasser des »Rembrandt als Erzieher« geklagt hat und das neuerdings Chamberlain als einen der tiefsten Schatten unseres Kulturbildes zornig verurteilt. Und vielleicht haben die alten »Lateinschüler«, die von begeisterten Kennern des Geistes der Antike geleitet wurden, mehr zur Ausrüstung ihrer Persönlichkeit für's damalige Leben mitbekommen als die Vielwisser der heutigen »Reifeprüfung«. (Schluß folgt)

MITTEILUNGEN

»Die neue Schule«

Ein Beitrag zur Geschichte der neuesten Unterrichts- und Erziehungsmethoden in Frankreich

Von P. Thiry-Verneuil

(Schluß)

In den beiden bereits erschienenen Abhandlungen[1]) wurde das Neue und im höchsten Maße Anerkennenswerte und Erfreuliche bei der neuen Orientierung des Schulwesens in mehreren Unterrichts- und Erziehungsanstalten Frankreichs kurz betont. Als Beispiel dieses erfolgreichen Experimentes im Gebiete der modernen Pädagogik diente uns das sich eines großen Rufes erfreuende Schulheim »Les Roches«.

Nach Schilderung des Heimes, nach Charakterisierung des inneren und äußeren Schullebens, nach Kennzeichnung des Schulplanes und der dem Lehrer dargebotenen Aufgaben in körperlicher, geistiger und sittlicher Hinsicht, bleibt uns, dem bereits befolgten Plan gemäß, noch eines übrig: nämlich über die originelle Einrichtung des praktischen Studiums, sowie über spezielle Sportübungen, über Musik, literarische oder wissenschaftliche Vorträge und Abendversammlungen, über die dadurch erfolgte Individualisierung des Knaben bezw. späteren Jünglings, ein weiteres Wort zu sagen.

* * *

Wie schon gesagt, »übt das Leben im Freien, ebensogut wie die in der Anstalt täglich erteilten sittlichen Ratschläge eine geradezu erstaunliche Wirkung auf des Knaben Seele und Gemüt«. Als naturgemäßes, energisches Ableitungsmittel gegen alles Böse und Lasterhafte in Gedanken und Tat dienen vor allem die Handarbeiten, die Spiele unter freiem Himmel, die wissenschaftlichen Ausflüge, die gesellschaftlichen Versammlungen, die geschickt, mäßig und vorsichtig verhängten körperlichen und geistigen Strafarbeiten.

[1]) XII. Jahrgang, Heft 4 und 5.

A. Handarbeiten: Dank der trefflichen, bereits erwähnten Organisation des neusprachlichen Unterrichts, dank der Einführung einer kürzeren Zeitfrist zur Erlernung des Lateinischen,[1]) dank endlich der endgültigen sofortigen Abschaffung des Griechischen verfügen wir in der Schule über eine bedeutende Zeitersparnis im Lehrplan. Letztere auszufüllen, dienen die bereits erwähnten »travaux pratiques«, unter denen die sogenannten »travaux manuels« die Hauptrolle spielen. Ihre Haupteigenschaft liegt nämlich darin, daß sie zunächst nützlich, zerstreuend und moralisierend sind. Außerdem erlauben sie dem Schüler, seinen in den jüngsten Jahren noch schlummernden, in späterer Zeit aber in voller Blüte sich entfaltenden Unternehmungsgeist anzuspornen; das Endergebnis wird z. B. Sicherheit im Blick, Handfertigkeit usw. sein. Wahrlich, ist es nicht gesünder, eine Hütte unter freiem Himmel zu bauen, als gruppenweise oder im Gänsemarsch mitten im Schulhof zu schlendern und nachzugrübeln, wie man wohl dem verhaßten »pion« irgend einen wohlgelungenen Schabernack machen könnte.[2])

Zwar ist unser Endzweck dabei kein fachmännischer; wir beabsichtigen keineswegs, aus unserm Knaben einen Zimmermann, einen Schreiner oder gar einen Schmied zu machen; wenn auch ein realistisches, so ist doch unser Endziel ein idealeres, d. h. wir wollen, daß der Schüler geschickt sei im Hantieren eines Werkzeuges (Hobel, Säge, Hammer, Zange usw.); wir streben danach, ihm einige praktische Weisungen, einige leichte Kniffe zu geben über die Arbeiten, die er vielleicht später im Mannesalter, als Ingenieur, Kolonist oder Landwirt, wird unternehmen können. Als vorwiegend unter den verschiedenen Handarbeiten gilt besonders die Schreinerei. »Unsere Werkstätte liegt in einem Nebengebäude des Hauses Vallon«, schreibt ein dreizehnjähriger Knabe in dem »Journal de l'Ecole«,[3]) »der Raum enthält 9 Werkbänke; folglich können 9 Schüler zu gleicher Zeit arbeiten. Zuerst stellten wir alle Werkzeuge und Geräte in Ordnung; dann lernte uns der Lehrer deren verschiedene Namen und gab uns Auskunft über deren Verwendung. Dann lernten wir Hobel und Säge handhaben. Im Laufe des zweiten ‚terme' verfertigten wir Konsoletische, Kisten, Bilderrahmen; aber die Hauptarbeit bestand in der Errichtung eines Bienenhauses.« — Später bauten die Schüler kleine hölzerne Hütten und Kasten, die den Ziegen, Hühnern und Kaninchen als Wohnstätte dienen sollten. Endlich, am Schluß des ersten Jahres, kam der schwere Bau

[1]) Über die Einführung dieser neuen Methode zur Beherrschung des unbedingt nötigen Kenntnismaterials im Lateinischen innerhalb dreier Lehrjahre vergleiche eine Broschüre: Olivier Benoist, Le Latin appris en 3 ans. Paris. Librairie Lahure, sowie die vortreffliche Sammlung Theodore. Paris. Librairie Larousse. — Diese für die künftige Orientierung des lateinischen Unterrichts kapitale Frage könnte zu einer ausführlichen Abhandlung Anlaß geben; hier aber unmöglich, wegen des engen Raumes dieses Artikels.

[2]) A. Marcot, L'Ecole Moderne. Paris 1903. Librairie Métivet.

[3]) Jedes Jahr veröffentlicht die Schule einen Jahresbericht in Form eines von Schülern und Lehrern verfaßten Oktavbandes von ca. 100—120 Seiten.

eines hölzernen Steges über den Bach, der den Park des Hauses Vallon durchfließt.

Soweit über die im ersten Lebensstadium der Schule unternommenen Arbeiten. Bedenkt man nun, daß jene Arbeit den Knaben an Geduld und Beharrlichkeit gewöhnt (wegen des von den verschiedenen Körpern geleisteten Widerstandes); bedenkt man noch, daß das Holz in einer Menge von Fällen vom Menschen benutzt wird; bedenkt man endlich, daß durch Bearbeitung der Materie ein Zweikampf zwischen Mensch und Materie, zwischen Geisteskraft und passivem Widerstand entsteht, und letzterer, nach langem Ringen, durch Überwindung der Materie endigt, so wird man leicht einsehen, von welch' ungemeinem Nutzen für Körper und Geist des Knaben diese Handarbeit bei rationeller, methodischer Behandlung zu sein vermag.

Das Gleiche gilt auch für die Bearbeitung des Eisens. Nur können die älteren Knaben allein an dieser Arbeit teilnehmen, denn zum Schwingen des Hammers gehört eine Anstrengung und Muskelanspannung, die bei kleineren unmöglich wäre.

Als Lehrer in diesen verschiedenen Fächern dienen entweder Primarlehrer, welche die Befugnis zum Handarbeitsunterricht (certificat d'aptitude aux travaux manuels) erlangt haben, oder Lehrer, die in der Fremde, sei es in England oder in Amerika, technisch unterrichtet worden sind und die nötige Handfertigkeit erlangt haben.

B. Spiele und Sportübungen. Durch das Wohnen in gesunder Luft wird der Gesundheitspflege gedient. Überall sind die Knaben von Wasser, Wiesen, Wald und Feld umgeben, die zu jedem wünschenswerten Sport einladen: zum Wandern und Radeln, Rudern und Schwimmen, Schlittschuhlauf usw. An Sonn- und Feiertagen besonders, unter Leitung eines Lehrers (bei größeren Zöglingen sogar unter Leitung eines tüchtigen, verantwortlichen Kapitäns) tummeln sich die Schüler überall herum: was eine gesunde, abwechslungsreiche Beschäftigung zur Folge hat. An gewöhnlichen Tagen aber, d. h. an allen Wochentagen (der Donnerstag ist hier kein Ruhetag, wie in sämtlichen staatlichen oder freien Anstalten Frankreichs) werden die Spiele bezw. Sportübungen regelmäßig und ohne jedwede Unterbrechung unternommen.

Der Endzweck dieser strengen, programmmäßigen Schulung beruht auf folgendem Prinzip: es soll ein vollkommenes Gleichgewicht bestrebt werden zwischen körperlicher und geistiger Entwicklung des Schülers. Hier herrscht keineswegs eine grobe Konterfei der in englischen Anstalten bereits bestehenden Überlieferungen und Gewohnheiten; wir wollen uns einfach jene wohlerprobten und erfolgreichen Gebräuche aneignen, insofern sie unserem nationalen Charakter nicht widersprechen, insofern sie dem Knaben eine »allgemeine« physische Bildung zu geben vermögen. Infolgedessen hat die den Sportübungen gewidmete Zeit eine tägliche Maximaldauer von $1^1/_2$ Stunden, und wird so das Ziel getroffen, das darin besteht, durch rationelle, nicht übertriebene Behandlung und Anstrengung seiner körperlichen Kräfte, des Kindes geistige Tätigkeit in voller Blüte gedeihen zu lassen. Schreinerei, Schmiedekunst, Gärtnerei, Viehzucht wechseln in

buntem und harmonischem Durcheinander mit Football, Cricket, Hockey und Dauerlauf: alle zwei Tage Sportübungen: alle zwei Tage Handarbeiten. Das hat zur Folge, daß sich unsere Schule mit den besseren französischen Erziehungs- und Bildungsanstalten messen kann. So gelang es uns beispielsweise letztes Jahr, 7 mal unter zehn football- oder cricket-matches glänzend und erfolgreich durchzukämpfen; und doch waren die meisten matchers ältere Knaben; mehrere verfügten sogar über eine längere und größere Praxis und erfreuten sich einer unstreitbaren und unbestrittenen Überlegenheit hinsichtlich des Alters und Körpergewichts. Es darf also kein Wunder nehmen, wenn bleichsüchtige, nervöse oder frühreife Knaben in kurzer Zeit (manchmal nach einem Semester) körperlich wohlgebaut, durch rationell eingeführte Kräftigung der Glieder und Muskeln vollkommen gesunde Jünglinge zu werden versprechen. Und so kommt die Schule zum Endziel der bestrebten Aufgabe und Arbeit: »mens sana in corpore sano.«

Soviel über Spiele und Sportübungen: die Art und Weise, wie jene veranstaltet und ausgeführt werden, weicht nur wenig von dem in englischen und deutschen Erziehungsheimen üblichen verfolgten Verfahren: auf strenge Disziplin wird besonders viel Gewicht gelegt, was bei jungen Franzosen zuweilen keine leichte Aufgabe ist!

C. Ausflüge und Schulreisen. Hier werden dieselben Grundsätze befolgt, die den wohlbekannten, von Frau von Petersen in Wannsee bei Berlin und in Gaienhofen am Bodensee gegründeten Landerziehungsheimen für Mädchen zu Grunde liegen. »Sehr viele Kinder,« sagt die hervorragende Gründerin jener Heime,[1]) »die bis dahin leichtsinnig im Ausgeben, anspruchsvoll im Wünschen waren, werden allein durch die Kenntnisnahme der Preise ihrer Bedürfnisse zur Vereinfachung bewogen. Jedenfalls gehen sie mit offenen Augen und Verständnis für den Wert der Dinge in die Welt hinaus.« Also zur Gewöhnung zur Selbständigkeit und Sparsamkeit dienen die Ausflüge und Schulreisen. Meistenteils wird den Jungen gestattet, ihre Reise selbst nach Wunsch einzurichten. Alles, was geeignet ist, Disziplin, Umsicht, Selbstüberwindung und Energie zu entwickeln, bieten solche Ausflüge und Reisen in reichem Maße. »Oft gilt es, trotz Müdigkeit, noch etwas weiter zu wandern, andern jüngeren beizustehen oder mancherlei Möglichkeiten zu überlegen und dafür vorzusorgen. Aber auch außer diesen besonderen Gelegenheiten wird möglichst viel Verantwortung in die Hand der Schüler gegeben, möglichst viel ihrem Einsehen und Wünschen angepaßt.« — Aber nicht nur auf Einsichtnahme, Verantwortlichkeit und Selbständigkeit wird viel Gewicht gelegt, sondern alles wird noch ins Werk gestellt, um aus den heitersten und angenehmsten Reisen den größten Nutzen an Wissenschaft und Kunst, an Beobachten und Lernen zu ziehen. Gar leicht ist es einem Lehrer, an den Besuch »irgend welcher« Gegend reiche und ausführliche Auskünfte über Kulturgeschichte, über Sitten und Gebräuche, über Verwendung der dem Menschen zu Gebote liegenden Hilfsmittel anzuknüpfen und dadurch den Stoff zu

[1]) Im Prospekt der beiden oben erwähnten Erziehungsheime.

interessanten und dem Knaben im höchsten Grade nützlichen umständlichen Darstellungen und Schilderungen herauszufinden. So wird die Erziehung, wie von immer mehr Seiten zugestanden wird. keine einseitig formalistische, die zu viel Unterricht und zu wenig wirkliche, den Menschen bildende Erziehung gibt, sondern vielmehr eine praktische, im Dienst einer alle Kräfte und Sinne anregenden Tätigkeit stehende, eine tüchtige, lebensfrohe und lebenserfahrene Bürger hervorbringende sein. — Botanische, geologische, mit einem Wort »praktische« Ausflüge zu unternehmen ist einer der Hauptzwecke unserer Schule.

Auf ausführlichere Auseinandersetzungen müssen wir leider, wegen des zu eng bemessenen Raumes dieses Artikels, verziehten; nur muß kurz betont werden, daß diese Reisen und Ausflüge auf Gesundheit und Geist, auf das körperliche und intellektuelle Gedeihen und Aufblühen des Kindes eine kapitale Wirkung auszuüben vermögen, dank den in jedweder Gegend dem beobachtungsfähigen Lehrer zu Dienste stehenden Merk- und Sehenswürdigkeiten (Höfe, Dampf-, Wind- und Sägemühlen, Werkstätten aller Art, Schlösser, Burgruinen, Denkmäler jeder Art u. a. m.). So wird den Schülern ermöglicht, bei ausgiebiger Gesundheitspflege die geistige und praktische Ausbildung in einer den modernsten Anschauungen entsprechenden Weise durchzuführen.

D. Gesellschaftliche Versammlungen. Wie bereits gesagt, gewöhnt die Gegenwart des Weibes in der Anstalt den Knaben an bessere äußere Haltung, an höfliches, sittliches Reden; sie bürgert in die Schule soziale Lebensverhältnisse ein, die denjenigen des späteren »offiziellen« Lebens gleichkommen. Was aber die Frau, dank ihrer mütterlich eingreifenden Wirkung zu tun vermag, beschränkt sich hauptsächlich auf das Gebiet des inneren, häuslichen Familienlebens. Falls sich nun der lebensunerfahrene Jüngling mutterseelenallein mitten in der Welt vereinsamt findet; falls er sich auf eigene Faust sein Leben durchzukämpfen und durch unaufhörliche, wiederholte Gänge und Schritte seine Stellung zu sichern genötigt ist, kommt leider nur allzu oft vor, daß seine völlige Unkenntnis oder jedenfalls seine brockenweise, schablonenhafte Kenntnis der weltlichen Gebräuche ihn dem Spott der »salonfähigen« Stutzer oder erprobten Weltleute bloßstellt. Dies hat dann oft zur Folge, daß der junge Mann schüchtern und menschenscheu hin- und herwandelt und zuweilen die »beata solitudo, sola beatitudo« des Klostermannes oder des Weltfeindes dem allgemeinen weltlichen Umgang vorzieht, was seinem weiteren Gelingen in der Welt eine tüchtige beachtenswerte Verminderung oder gar soziale Vernichtung zur Folge hat. Diesem Übel zu steuern, diese dem Kinde, Knaben und späteren Jüngling angeborene und anheftende Verminderung seines intellektuellen oder sozialen Wertes abzulenken bezw. abzuschaffen, dienen die in unserer Anstalt so oft wie möglich stattfindenden gesellschaftlichen Versammlungen, die den Knaben an leichtes, ungezwungenes, jedoch korrektes Hervortreten, an Sicherheit des Ganges, der Haltung, des Blickes, sowie an Sprachgewandtheit und Kenntnis der Höflichkeitsformeln zu gewöhnen beabsichtigt sind.

Hier in der Schule findet jede Woche eine allgemeine Abendversamm-

lung statt, die im »bâtiment des classes«, dem Brennpunkte des gesellschaftlichen und geistigen Lebens der Anstalt ihren Sitz hat. Schüler und Lehrer veranstalten diese Versammlungen, wo Konzertstücke, Monologe, Vorträge über wissenschaftliche, literarische oder gemeinnützliche Stoffe gehalten werden. So z. B. wurden im vergangenen Jahre 7 Orchesterstücke vorgetragen (von Grieg, Beethoven, C. Frank, Schubert, Schumann, Bach u. dergl. m.). Auch wurden Lieder von C. Frank, Dalcroze, Händel, Beethoven, Mendelssohn, Bach, Méhul usw. von den Schülern einzeln oder chorweise vorgesungen. Nicht weniger als dreizehn Vorträge wurden im letzten Schuljahre gehalten über Entdeckung und Verwertung des Radiums, über Bier und Bierbrauerei, über die Medizin zu Molières Zeit, über Wilhelm Tell und das Nationalbewußtsein in der Schweiz; außerdem gaben drei Reiseforscher sehr interessante Auskünfte über ihre Reisen in Zentralafrika, in Kanada und in Ägypten. Auch wurden die wichtigsten Punkte der Politik im Lichte der sozialen Verwertung berührt; so z. B. der Rassenkonflikt in Mazedonien, der russisch-japanische Krieg, die Krisis unserer Handelsmarine u. dergl. m.

Nicht nur jede Woche finden derlei gemeinschaftliche Versammlungen statt, sondern in jedem Haus steht dem Lehrer frei, womöglich ein- oder zweimal wöchentlich (sei es während der täglichen Versammlung oder vor dem Schlafengehen, sei es am Vorabend irgend eines Fest- oder Feiertages) Vorlesungen zu halten und mit den Knaben Punkte zu berühren, die in sozialer, religiöser oder wissenschaftlicher Hinsicht den größten Wert zu haben vermögen.

Auf solche Weise kommt die Schule zu ihrem Endzweck: aus den Knaben vollkommene, nicht nur sich bewußte, sondern auch und hauptsächlich lebenserfahrene Männer zu machen. Alles was das Kind zur Selbständigkeit, zur Einsichtnahme bringen kann, ist die stete, fortwährende Aufgabe unseres Lehrerpersonals; kaum in einer andern Anstalt gibt es Schüler, die über eine ihren Jahren angemessene und sogar durchschnittlich höher entwickelte Erfahrung zu verfügen im stande sind.

Soweit über diese Abendversammlungen, die dem Knaben die Gewöhnung an persönliche Weltanschauungen zu geben zielen und ihn wohlgerüstet für das spätere Leben vorzubereiten vermögen.

Noch ein Wort über die in der Schule verhängten **Strafen**. Früher und sogar heutzutage noch in den meisten staatlichen oder freien Anstalten, grassierte das verpönte System der »retenues« und der »lignes à copier«. Wer seine Aufgabe nicht gut gemacht, wer seine Lektion nicht genau und wortwörtlich hergeleiert hatte, bekam als »pensum« so und so viele »Zeilen« aus Vergil, Homer, Boileau, La Fontaine u. a. m. abzuschreiben. Hier verhält sich die Sache ganz anders: hier wird die Strafe dem Temperament, der Gemütsverfassung, der allgemeinen physischen, intellektuellen und moralischen Bildung des Schulknaben angemessen. Hegt irgend ein Knabe ein besonderes Interesse für Sportübungen, ist seine Arbeit in dem oder dem Fach als mangelhaft oder ungenügend betrachtet worden, so wird ihm jeder weitere Genuß am Sport beraubt, so wird ihm z. B. das Radfahren für eine beliebige Zeitfrist untersagt. Ist er ein verstockter

Faulenzer, gewöhnt er sich allmählich an Unpünktlichkeit, fürchtet er sich vor jedweder körperlichen oder geistigen Anstrengung, so wird ihm als Aufgabe gestellt, diese oder jene ermüdende »praktische« Arbeit zu verrichten, sei es im Garten, in der Arbeitsstube oder im Innern des Hauses. Hat ein Schüler eine Aufgabe nur halb gemacht oder irgend ein historisches oder wissenschaftliches Thema schlecht behandelt, so muß die bezweckte Aufgabe in einer womöglich kurzen Zeitfrist selbst oder (je nach seiner geistigen Begabung) mit Hilfe eines Lehrers von neuem angefangen werden.

Umgekehrt, ist man mit der Leistung eines Schülers zufrieden, erkennt man in ihm einen gewissen Hang zu physischer oder intellektueller Tätigkeit, so erhält er als Belohnung ein nützliches Buch oder ein praktisches Gerät usw.

Aus diesem Thema könnte man leicht Stoff zu ausführlichen und umständlichen Auseinandersetzungen finden.

Es sei nur gesagt, daß hier in der Schule »les Roches« alles auf genaue psychologische Beobachtung des Kindes beruht; hier wird der Knabe ausschließlich nach den ihm angeborenen guten oder üblen Gewohnheiten behandelt; wie schon erwähnt, heißt es, den Schüler zur völligen, harmonischen Verwertung und Entfaltung seines Gemüts und Charakters zu bringen.

So wird in allem das Gleichgewicht behalten. »So kann alles ein Erziehungsmittel werden, so kann alles helfen, daß dem Verstande das Herz die Wage hält, daß die Knaben aus einseitigen Verstandesmenschen ‚ganze' Menschen werden, nämlich Menschen, welche auch die Herzens- und Gemütsbildung anerkennen, deren Gefühlsleben nicht erkaltet und deren Seelenleben nicht verödet ist.«[1])

[1]) Die Neue Erziehung. Essays über die Erziehung zur Kunst und zum Leben. von Dr. Heinrich Pudor. Leipzig, Hermann Seemann Nachfolger.

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Flügel, O., Die Probleme der Philosophie und ihre Lösungen. Historisch-kritisch dargestellt. Vierte verbesserte Auflage. Cöthen, Otto Schulze, 1906.

Man kann in der Geschichte der Philosophie eine gewisse Reihenfolge der Probleme und eine gewisse Entwicklung jedes einzelnen Problems verfolgen. Für das Studium der Philosophie ist dieser Vorgang sehr nützlich und er bietet immer neue Anregung, insbesondere wenn, wie in dem vorliegenden Buche, die Ursachen dieser Entwicklung und die Gründe aufgeführt werden, nach welchen ein Problem oder ein philosophisches System während seiner Ausführung ein anderes vorbereitet, das mit dem ersteren in einem gewissen Gegensatz steht. Durch diese Gegensätze werden die Probleme in ihrer Entwicklung bis zur Entscheidung, das heißt bis zur Lösung der Probleme gefördert.

Der Verfasser führt uns im ersten Teil, welcher die Probleme der theoretischen Philosophie enthält, nachdem er den Zweck der philosophischen Forschung angegeben hat, zunächst durch die ersten Anfänge der metaphysischen Spekulation, beginnend mit den Bestrebungen der ionischen Physiologen, welche einen, allen Naturerscheinungen zu Grunde liegenden Urstoff annehmen und zeigt wie der Übergang von den Ansichten des Thales und ähnlichen, ferner von dem *ἄπειρον* des Anaximander einerseits zum System Spinozas führt, andrerseits zu dem Begriffe des absoluten Werdens. Es wird gezeigt, daß Spinozas System zu keiner begreiflichen Erklärung der Naturerscheinungen führen kann, und daß in dem Begriff des absoluten Werdens Widersprüche enthalten sind. Das absolute Werden wird auch ursachloses Geschehen genannt. Mit Rücksicht auf dieses sagt O. Flügel: »S. 9. Hier teilt sich das Feld der Philosophie in Empirismus und Rationalismus.« Der erstere verwirft das absolute Werden trotz seiner Widersprüche nicht. Der andere verwirft das absolute Werden und nimmt das Sein und Ursachen des Geschehens oder vielmehr der Veränderungen an. Die Hauptsysteme des absoluten Werdens werden verfolgt von Heraklit bis zu den neueren Philosophen, bei welchen es in ver-

schiedenen Formen wiederkehrt, als Idealismus bei Fichte, Schelling, Hegel, als Voluntarismus bei Schopenhauer, Wundt und andern. Auch an Versuchen fehlt es nicht schon bei Heraklit, die Widersprüche durch Beschränkungen des absoluten Werdens zu überwinden. Es wird darauf hingewiesen, daß jedes philosophische System gegenüber dem absoluten Werden Stellung nehmen muß, wenn es sich über die Widersprüche, die darin enthalten sind, erheben will. Da das absolute Werden meist in einem Kreislauf gedacht wurde, so befindet es sich auch im Widerspruch mit dem Trägheitsgesetz, auf welchem seit Galilei die Dynamik sich aufbaut,[1]) und dieses beruht auf dem Ursach- oder Kraftbegriff. Wenn aber der Physiker bei der Anwendung des Kraftbegriffes auf Widersprüche stößt, so muß er auch dem Problem des absoluten Werdens näher treten.[2])

Im Gegensatz zu der widerspruchsvollen Annahme des absoluten Werdens als das Wesen der Dinge, tritt auf der Begriff des Seins, welchen zuerst die Eleaten aufgestellt haben. Der Begriff des Seins muß auseinandergesetzt werden, gegenüber dem Nichtsein; dem Werden, dem Schein, und der Annahme eines mehr oder minder der Realität; dies verfolgt der Verfasser bei Empedokles, Anaxagoras, den Atomikern bei Lotze, Spinoza, Leibniz und andern, bis auf Kant und Herbart. Das Sein erfordert eine nähere Bestimmung, damit es widerspruchslos gedacht werden kann. Das Seiende kann nicht ohne Qualität gedacht werden, es muß einfach sein, die Qualität desselben darf nicht als ursprünglich wirkend angesehen werden. Das Seiende ist zeitlos. Das Gegebene muß sich aus dem Seienden folgerecht ableiten lassen und zwar entweder aus einer Einheit (Monismus) oder aus einer Mehrheit desselben. Hier führt uns der Verfasser von den Annahmen der Pythagoräer, an den Formen des Aristoteles und Plato und an der mechanischen Weltanschauung der Atomiker vorbei zu dem Problem der Materie, welches zu seiner Lösung die Beantwortung mehrerer Fragen oder Probleme voraussetzt. Das sind:

»A. Gibt es eine endliche Anzahl realer Wesen?

B. Kann deren Bewegung eine ursprüngliche, ursachlose sein? oder bedarf jede Bewegung einer Ursache?

C. Sind Kraft und Stoff zu trennen oder unzertrennlich miteinander verbunden.

[1]) Der Verfasser schreibt S. 22: »Für die Alten, welche unsere Mechanik noch nicht kannten, mochte allerdings die Kreisbewegung als die einfachste erscheinen — einfach ist nur die geradlinige gleichförmige Bewegung.« Ich habe in der Besprechung zu der Arbeit »Bilder der Materie v. Dr. Schultz« gezeigt, daß die Beharrung der Bewegung in der geraden Richtung nicht ohne weiteres nachgewiesen ist.

[2]) Angenommen, es ließe sich der Übergang einer Bewegung in die andere stets ohne Zuhilfenahme der Kraft durch eine Formel ausdrücken, dann würde man nach der Ursache dieses Überganges nicht mehr fragen. Es ist aber nicht zu verkennen, daß auch dann noch ein Rest des Geschehens unerklärt bleibt, welcher entweder unter dem Zufall oder unter höherer Gesetzmäßigkeit steht, bei welcher wir wieder nach den Ursachen fragen, solange die Gesetze desselben nicht vollständig ergründet sind. Trotzdem muß der Physiker dieses Ziel verfolgen.

D. Sind die realen Wesen füreinander durchdringlich und undurchdringlich?

E. Sind die realen Wesen von gleicher oder verschiedener Qualität?«

Die Beantwortung aller dieser Fragen kann hier nicht besprochen werden. Doch kann man sich wohl kaum der überzeugenden Wirkung entziehen, wenn z. B. nach anderen Widerlegungen der unvermittelten Fernwirkung darauf hingewiesen wird, daß der Widerspruch einer unmittelbaren Fernwirkung darin liegt, daß der leere Raum zum Träger eines Gesetzes gemacht würde. Andrerseits erscheint mir weniger überzeugend, wenn die Unvergleichlichkeit der geistigen Zustände mit Bewegungsvorgängen dadurch erwiesen werden soll, das sonst S. 79 »aus mehreren gleichzeitigen qualitativ verschiedenen Empfindungen eine mittlere zusammengesetzte resultieren würde.«[1])

Mit dem Problem der Materie wird auch das Problem der Inhärenz und der Veränderung im Sinne Herbarts gelöst. Diese Lösung des Problems ist mit dem logischen Denken in der besten Übereinstimmung und sie erweist sich als die zweckmäßigste bei der Anwendung auf physikalische, chemische, physische und psychische Vorgänge. Der letztere Umstand ist von besonderer Bedeutung, da er zu Beziehungen führt zwischen der metaphysischen Spekulation und der Psychologie.

Hier schließt sich an das idealistische Problem. Der Verfasser knüpft wieder an die Anfänge dieses Problems an und bespricht den Skeptizismus der Alten, ferner bei Descartes, den Idealismus bei Leibniz, Berkeley und Fichte, bei Schelling und Hegel ihn vergleichend mit dem gegensätzlichen naiven Realismus und den Versuchen aus dem Idealismus zum Realismus zurückzukehren. Diese führen zu Locke und Kants Erkenntnistheorie. Die Auffassung Kants der Begriffe Zeit und Raum als Formen der Sinnlichkeit und die Kategorie der Kausalität wird widerlegt und der Gegensatz zwischen Nativismus und Empirismus dargelegt. Der erstere verzichtet auf eine weitere psychologische Erklärung, indem er angeborene Seelenvermögen annimmt, welche eine ähnliche Rolle spielen wie die Lebenskraft in der Physiologie. Der Empirismus stützt sich auf die Erfahrung. Der Verfasser sagt S. 135: »Die Erfahrung zeigt, daß das räumliche und zeitliche Vorstellen und das Denken nach dem Kausalgesetz sehr allmählich sich ausbildet.« Sie zeigt ferner eine große Mannigfaltigkeit von ganz bestimmten, individuell charakterisierten Formen, welche nicht angeboren sein können.

Die Frage, ob durch Hypothese von in der Seele bereit liegenden Formen die Existenz einer Außenwelt erwiesen werden kann, führt zur Erörterung des Kausalbegriffes. »Durch unbewußte Schlüsse, bei denen die Kausalität wie ein innerer blinder Trieb wirkt, könnte allenfalls der

[1]) Bei einem Phonographen bildet sich auf der Rolle eine zusammengesetzte Welleneinkerbung und wir können doch die Töne, ja selbst die Worte eines Sängers unterscheiden. Auch bei der Vermengung mehrerer Farben ergibt sich eine Mischfarbe und hier unterscheiden wir die einzelnen Grundfarben nicht. Liegt dies an den qualitativ verschiedenen Empfindungen oder an den Empfindungsorganen?

Schein, nie aber die objektive Gewißheit einer Außenwelt bewiesen werden, denn die Kategorien, also auch die Kausalität können subjektive Einrichtungen des menschlichen Verstandes sein, die bei anderen Wesen vielleicht anders sind,« ebenso wenn angenommen wird, daß die Kausalität nur auf Gewöhnung beruhe. Die Notwendigkeit des Kausalzusammenhanges wird begründet auf die Unhaltbarkeit des absoluten Werdens, das man annehmen muß, wenn man das Geschehen ohne Ursache denkt.

Hier kehrt also die philosophische Spekulation zum Anfang zurück, um mit der gewonnenen höheren Einsicht die Grundlagen noch einmal zu prüfen. Wir stehen wieder vor der Entscheidung zwischen Empirismus und Rationalismus einerseits und Idealismus und Realismus andrerseits.

Die Widersprüche im absoluten Werden und im System der rein innerlichen Ursachen führen auf das Problem des Ich, von welchem Herbart ausgehend seinen Realismus mit Hilfe des Begriffes des Seienden als etwas streng Einfachen begründet hat. Die geistigen Zustände sind nicht Bewegungszustände. Es ist ein selbständiges Seelenwesen als Träger der geistigen Zustände anzunehmen. Als Beweis hierzu dient auch die Einheit des Bewußtseins und der Schluß, daß der Träger der geistigen Vorgänge nicht in den beständigen Stoffwechsel des Gehirns eingeht, der sich aus der Erfahrung langjähriger ungetrübter Erinnerungsbilder ergibt.

Hier setzt nun die Psychologie Herbarts ein mit der Lehre von der Wechselwirkung der Vorstellungen, aus welchen die Bildung der Begriffe, die Gefühle und Begehrungen, und das Selbstbewußtsein oder das Ich im weiteren abgeleitet werden. Der Verfasser macht aufmerksam auf die metaphysischen und psychologischen Irrtümer, die sich an die Betrachtung der Begriffe angeschlossen haben. Die Erklärung des Fühlens und Begehrens aus dem Vorstellungsleben der Seele steht im Gegensatz zur Seelenvermögentheorie. Das Ich wird als ein Geschehen in der Seele erklärt. Die Abstraktionen Denken, Fühlen und Begehren führen zum Ichbewußtsein.

Das teleologische Problem führt nach Herbarts metaphysischer Anschauung zu einem selbstbewußten, zwecksetzenden Prinzip oder zu einem persönlichen Schöpfer, da eine unbewußte Zweckmäßigkeit logisch nicht denkbar ist. Der Erklärung des Zweckmäßigen aus dem Zufall oder nach dem Darwinschen Grundsatz: Nur zweckmäßig eingerichtete organische Wesen können fortbestehen, entgegnet der Verfasser, sie beruhe auf der falschen Voraussetzung: »Organische Wesen müssen existieren.« Diese Widerlegung scheint mir nicht überzeugungskräftig zu sein. Die Voraussetzung ist im gewissen Sinne berechtigt, denn sie mußten existieren weil sie da sind, sie müssen aber nicht immer da sein. Fast jedes philosophische System hat das teleologische Problem in eigener Weise zu lösen gesucht. Nach Herbart wird es aber nicht in die Reihe der andern Probleme der allgemeinen Metaphysik aufgenommen.

Im zweiten Teil des Buches werden die Probleme der Ethik historisch-kritisch behandelt in ähnlicher Weise wie die Probleme der theoretischen Philosophie im ersten Teile. Die Untersuchungen der praktischen Philosophie wurden von denen der theoretischen Philosophie losgetrennt, stützen

sich auf die Erfahrung und dadurch haben die Ergebnisse der Ethik einen hohen Grad von Evidenz erreicht. Mit dankenswerter Anschaulichkeit hat der Verfasser gezeigt, wie sich diese Untersuchungen von den Unklarheiten der relativen Wertschätzung zur absoluten Wertschätzung durchgerungen haben. Im Anschluß an diesen Abschnitt wäre noch eine Vergleichung der ethischen und der ästhetischen Wertschätzung wünschenswert gewesen.

Im folgenden wird ein kurzer Überblick des Entwicklungsganges der praktischen Philosophie in Anlehnung an die Ausführungen des Verfassers angegeben.

Wie im theoretischen Gebiet der Philosophie, findet man auch im praktischen zwei verschiedene Richtungen.

1. Die Systeme der relativen Wertschätzung.
2. Die Systeme der absoluten Wertschätzung.

1. Die wissenschaftlichen Untersuchungen der ethischen Wertschätzung suchen nach dem Grunde oder Beziehungspunkte um deswillen etwas gelobt oder getadelt wird.

Je nachdem als Beziehungspunkt der Mensch, die Gottheit oder der gesamte Weltzusammenhang angenommen wird, zerfallen die Systeme der relativen Wertschätzung in solche vom anthropologischen, theologischen und kosmologischen Standpunkt.

Die Vertreter des anthropologischen Standpunktes lehren im allgemeinen: Gut ist was nützt und zwar einerseits dem einzelnen, entweder infolge der Einschränkung der Begierden, das lehren die Cyniker, oder durch unbeschränkte Freiheit derselben nach Ansicht der Cyreaiker, andrerseits dem Gemeinwesen nach Xenophon. Auch Aristoteles steht auf diesem Standpunkt, indem er das rein Menschliche als das Maß aller Dinge ansieht. Einen höheren sittlichen Wert erhalten diese Systeme dadurch, daß geistige Genüsse den leiblichen übergeordnet werden, oder indem sie nach dem Eudämonismus göttliche Belohnung oder Strafe berücksichtigen.

Der theologische Standpunkt stellt den Willen Gottes als letztes Fundament der Ethik auf. Wird Gott als der gute vorausgesetzt, so ist die Frage nach dem was gut ist, damit aber nicht beantwortet.

Der kosmologische Standpunkt ist den monistischen Systemen eigen, welche nur ein Seiendes kennen und dieses ohne weiteres als gut annehmen. Das Gegenteil davon, die Vielheit wird ebenso willkürlich als verwerflich angenommen und von ihr wird gefordert, sie soll zur Einheit zurückkehren. Diesen Standpunkt vertreten die Stoiker und Spinoza, welcher Gott als das eine Absolute und vollkommen Gute ansieht, ferner der Neuplatonismus und die Mystiker. Entweder gibt es zufolge dieser Annahmen kein Übel, oder da Gott nicht als Urheber desselben gelten kann, muß ein Prinzip des Guten und ein Prinzip des Bösen angenommen werden. Damit wird aber die Einheit aufgegeben. Hierher gehören auch die Anhänger der idealistischen Systeme Fichte, Schelling, Hegel, Schleiermacher u. a., welche ein absolutes Ich annehmen, aus welchem alles Gegebene, Wirkliche und Gedachte folgen soll. Das ethische Gesetz derselben lautet nach Hegel: »Jedes Ereignis, jeder Mensch, jede Handlung ist gut, sofern sie eine Entwicklungsstufe des Ganzen ist; ebendasselbe ist böse,

sofern es nur eine einzelne Stufe und nicht das Ganze ist.« Daraus leitet der Darwinistische Evolutionismus den Grundsatz ab: »Die Gesellschaft erweist, welche Handlungen und Einrichtungen lobenswert d. h. sozial fördernd sind und welche nicht.« Aus der monistischen Auffassung der Ethik ergibt sich der optimistische Standpunkt oder der pessimistische Schopenhauers, wenn im ersten Falle das Vorhandene als Abstufung des absolut Guten angesehen wird, oder im andern Falle ebenso willkürlich nach Schopenhauer die Entwicklung zur Vielheit als ein Abfall des absolut Einen von sich selbst erklärt wird.

Bei der Beurteilung der Systeme der relativen Wertschätzung wird angeführt, daß die eudämonistischen Systeme wenigstens noch in der Untersuchung über das Gute stehen, die kosmologische Sittenlehre aber den eigentlichen ethischen Gesichtspunkt ganz aus den Augen verloren habe.

2. Als die hervorragendsten Vertreter der Systeme der absoluten Wertschätzung gelten Sokrates, Plato, Kant und Herbart. Diese trennen zunächst die praktische Philosophie von der theoretischen ab. Sokrates bestimmt die sittlichen Urteile empirisch an Beispielen, er sucht das Gute als etwas absolutes und glaubt dies in dem Wissen zu finden. Plato erkennt, daß das Ethische nicht über die bloße Einsicht, sondern über den Willen ergehe. Er sucht es von dem Angenehmen zu unterscheiden und setzt es mit dem Schönen in eine Reihe. Kant und Herbart finden übereinstimmend das sittliche Urteil ist unabhängig von jeder Theorie, die Wissenschaft kann nur die Willensverhältnisse vollständig aufzeigen und zur klaren Vorstellung bringen, und wenn dies geschehen ist, erwartet man die ethische Entscheidung des Urteilenden.

Der Wille ist selbst Objekt der ethischen Beurteilung und darf nicht verwechselt werden mit den Objekten des Willens, was bei der relativen Wertschätzung geschieht. Aber ein einzelner Wille ist gleichgültig, erst im Zusammenwirken mit andern gibt er eine Form, welcher ein Wert oder Unwert beigelegt wird. Die Ansicht Kants, daß die Vernunft zur Gesetzgeberin des Willens werde, veranlaßte ihn, die Ethik mit seiner theoretischen Spekulation zu verbinden und führte zur Idee einer transzendentalen Freiheit. Die englischen und schottischen Moralisten haben schon vor Herbart auf bestimmte Willensverhältnisse hingewiesen. Herbart erkannte, daß die Ethik weder in der Form einer Pflichtenlehre noch Güter-, noch Tugend-, noch Rechtslehre ursprünglich auftreten kann, und suchte die einfachsten Willensverhältnisse auf, über welche sittlich geurteilt wird. Als solche stellt er auf:

»1. Die Idee der innern Freiheit, welche auf der Beurteilung unseres Willens durch uns selbst beruht, mit welchem Urteil er im Einklang stehend gebilligt, im Widerspruch stehend, mißbilligt wird.

2. Die Idee der Vollkommenheit, nach welcher der Stärkere gegenüber dem Schwächeren als vollkommener gefällt in Beziehung auf Mut, Beharrlichkeit, Klugheit usw.

3. Die Idee des Wohlwollens, nach welcher eine Person mit ihrem Willen den wirklichen oder vorgestellten Willen einer anderen Person selbstlos fördert.

4. Die Idee des Rechts, welche das Mißfallen am Streite betrifft, aber nicht das Mißfallen an dem einzelnen der streitenden Willen, sondern an dem Willensverhältnis (zufällig) zusammentreffender Willen.

5. Die Idee der Vergeltung, welcher eine absichtliche Störung des einen Willens durch einen andern im Guten oder im Bösen zu Grunde liegt.

Mit den fünf Ideen ist die Reihe der ursprünglichen Ideen geschlossen, weil die möglichen Willensverhältnisse zwischen zwei Personen erschöpft sind. Wenn mehrere Personen in Beziehung treten, kommen in Betracht die abgeleiteten oder gesellschaftlichen Ideen, Rechtssysteme, Eigentumsrecht, Okkupationsrecht und das Anrecht auf persönliche Freiheit.

Eine sittliche Gemeinschaft soll alle Ideen gleichmäßig zu verwirklichen bestrebt sein. In Anwendung auf die Wirklichkeit ergibt sich bei vollständiger Übereinstimmung der Ideen mit dem Wollen und Handeln wenigstens einer Person, der Begriff der Tugend, im Falle der Nichtübereinstimmung der Begriff der Pflicht. »In dem Begriff eines Willens liegt, daß er der bewußte Ausdruck eines Ich ist, oder daß er seine Ursachen im Ich hat und somit frei, d. h. durch Gedanken und Motive bestimmbar ist.[1]) Der Charakter des Menschen kann aber nicht als unveränderlich angenommen werden und, die sittlichen Urteile sollen immer die entscheidenden Motive für den Willen sein. Unter den Mitteln zur Erreichung der Tugend nimmt die Religion den hervorragendsten Platz ein.

Chemnitz H. Friedrich, Ingenieur

II Pädagogisches

Ritthaler, Ant., Zur Theorie und Praxis des grundlegenden Rechenunterrichts im Zahlenraume bis 20. München, C. Gerber. 1904. Geb. 2,75 M.

Der Verleger schickte dies Buch mit der Bitte, es in dieser Zeitschrift zu besprechen, und mit der Bemerkung: »Zu Ihrer gefl. Information füge ich einige Besprechungen aus der Feder hervorragender Schulmänner bei.«

Man kann solches Verfahren nicht scharf genug zurückweisen. Will man ein Buch rezensieren, so hat man sich selbstverständlich in diesem Buche selbst zu »informieren«, und nicht in beigegebenen Besprechungen, und seien diese auch von »hervorragenden Schulmännern«. Der Verfasser teilt mir allerdings mit, der Verleger habe wohl gemeint, man solle sich in den beigefügten Besprechungen über die Aufnahme informieren, die das Buch bisher gefunden hat. Aber dann hätte sich der Verleger deutlicher ausdrücken sollen. Entschieden herrschen auf dem Arbeitsfeld der Bücherbesprechung große Mißstände, und jede gewissenhafte Redaktion einer Zeitschrift muß bestrebt sein, diese Mängel beseitigen zu helfen. Man ver-

[1]) Bemerkenswert ist, daß in der theoretischen und in der praktischen Philosophie das Ichproblem als letztes und höchstes Problem erscheint und zwar einerseits mit Rücksicht auf das Selbstbewußtsein, andrerseits mit Rücksicht auf die Willensfreiheit.

gleiche die Ausführungen von P. Lang in der Pädagogischen Zeitung (Berlin), 1905, No. 8 (S. 130: »Den Verlegern ist es selbstverständlich darum zu tun, ihre Verlagsobjekte an den Mann zu bringen. Oft legen sie darum den Rezensionsexemplaren, die sie an die Redaktionen geben, eine fertige Kritik bei. Das geschieht offenbar in der aus der Erfahrung gewonnenen Überzeugung, daß Redaktionen dieser Zumutung nachkommen, anstatt eine solche Beeinflussung der freien und ehrlichen Kritik mit Entrüstung abzuweisen«).

Der Verfasser begründet die Vermehrung der vorhandenen umfangreichen Literatur über den Rechenunterricht mit der Behauptung, seines Wissens seien noch nirgends die einzelnen methodischen Maßnahmen des ersten Rechenunterrichts unmittelbar zur Bildung der Zahlbegriffe in Beziehung gesetzt worden. Wer die Arbeiten kennt von Tanck (Rechnen auf der Unterstufe), von Heiland und Muthesius (Rechenbuch für Volksschulen, I. Heft, Lehrerausgabe), von Fack (Zählen und Rechnen, Ztschr. f. Phil. u. Päd., II. Jahrg., 3.—5. Heft, 1895) und von noch manchem andern, der wird an der Richtigkeit jener Behauptung zweifeln, auch wenn er sich in einer der beigegebenen Besprechungen darüber »informiert« hat, daß der Verfasser »in der einschlägigen Literatur ausgezeichnet bewandert sei und durch Nachdenken zu allem, was auf dem Gebiete der Rechenmethodik vorhanden ist, Stellung genommen« habe.

Das Buch soll nach einer Bemerkung in der Einleitung auch für den »jungen Kollegen« förderlich sein. Es ist sehr zweifelhaft, ob ein Leser, der die Methodik des Rechenunterrichts, namentlich die grundlegenden Arbeiten über das Wesen der Zahl, nicht ganz gründlich kennt, durch den theoretischen Teil des Buches gefördert werden kann.

In der Einleitung stellt der Verfasser eine Anzahl von Definitionen nebeneinander, lauter abstrakte Sätze, und versucht fast gar nicht, sie zu verdeutlichen. Wer aber weiß, welche Mühe es macht, über das Wesen der Zahl klar zu werden, der wird sich mit solcher oberflächlichen Darlegung nicht begnügen. Außerdem sind diese Definitionen zum Teil anfechtbar.

Einige sind unklar. Ein Beispiel! S. 1: »Die Zahl ist der Begriff . . einer bestimmten Folge von Einheiten.« Wodurch und wie ist diese Folge bestimmt?

Auch die sprachliche Form läßt viel zu wünschen übrig. S. 3: »In diesem Sinne erscheint das fertige Rechnen als ein Bewußtwerden von Zahlenverhältnissen durch ein Inbeziehungtreten und Aufeinanderwirken der einzelnen Zahlbegriffe; es vollzicht sich unter Ausschaltung der entsprechenden Vorstellungen durch mechanisch ablaufende Symbole.«

Vor allem fehlt der Darstellung an vielen Stellen Klarheit und Widerspruchslosigkeit. S. 4 steht der meines Erachtens ziemlich richtige Satz: »Das Zählen . . ist ein paarweises Zusammenfassen je eines Gliedes der Symbolreihe (?) mit je einem der zahlenmäßig aufzufassenden Dinge.« Dieses Merkmal des Zählens ist bei den Darlegungen über die »Zahlversinnlichung« und über »Anschauungsprinzip und Zählprinzip« leider nicht beachtet, und deshalb kommt der Verfasser zu Forderungen der

Zahlversinnlichung, die jenem wichtigen Merkmale durchaus nicht gerecht werden. Man vergleiche dagegen, wie Fack (a. a. O.) es versucht, die Kinder von vornherein auf die Zahl als eine Beziehungsvorstellung hinzuweisen.

Die von Fack klargelegte doppelte Bedeutung der Zahlwörter ist nicht berücksichtigt worden. (Die Zahlwörter als Glieder der Zählreihe sind selbständige Objekte, nicht sprachliche Symbole; zu bedeutungsvollen Lautkomplexen, zu Symbolen werden sie erst dann, wenn man sie zur Bezeichnung des Zählergebnisses benutzt.)

Nach seinen eigenen Worten (S. IV) hat der Verfasser eine »ergänzende und zusammenfassende Überarbeitung des theoretischen Teiles »für diesmal« unterlassen. Es wäre aus manchen Gründen zweckmäßiger gewesen, wenn eine gründliche Überarbeitung schon »diesmal« erfolgt wäre. Darf man von dem Verfasser eines Buches nicht erwarten, daß er seine Arbeit gleich das erste Mal so vollkommen wie nur irgend möglich in die Welt schickt?

Jena Paul Henkler

Pfleiderer, O., Die Entstehung des Christentums. München, J. F. Lehmann. 1905. VII. 255 S. 4 M.

Es ist ein erfreuliches Zeichen für die theologische und kirchliche Lage der Gegenwart, daß der bekannte Berliner Religionsphilosoph den Hauptinhalt seines großen, zweibändigen Werkes über das Urchristentum in einer verkürzten Form einem weiten Leserkreise zugänglich gemacht hat; ein neues erfreuliches Zeichen dafür, daß die Theologie der Gegenwart die Pflicht empfindet, ihrem Volke mit ihren Resultaten unmittelbar zu dienen, und die Zuversicht, daß sie das vermag. Pfleiderers hohe ästhetische Begabung, mit sicheren großen Umrissen auch verwickelte geschichtliche Verhältnisse leicht und geschmackvoll darzustellen, seine umfassende Kenntnis, sein verständnisvolles und weitherziges Urteil zeichnen auch diese seine letzte Schrift aus und machen sie auf's Schönste geeignet, die Gebildeten unseres Volkes einzuführen in die Entstehung unserer Religion, vor allem in die geschichtliche Bedingtheit ihres Werdens. Vielleicht ist ein wenig zuviel Wert darauf gelegt, gerade die Züge aufzuweisen, die das Christentum aus den andern Religionen übernommen hat; man kann die Original-Werte, die das Christentum der Menschheit gegeben hat, wohl kräftiger betonen, als Pfleiderer es tut. Aber der Forscher wird vielen ein ganz besonders willkommener Führer sein, der lieber aus Wahrhaftigkeit ein Wort zuwenig spricht als eins zuviel sagt, um das von ihm selbst Geliebte und Verehrte nicht fälschlich zu erhöhen.

Pfleiderer beginnt mit der Vorbereitung des Christentums in der griechischen Philosophie und hebt hier eine durch das Schema unseres Religionsunterrichts oft vernachlässigte Seite der religiösen Entwicklung deutlich hervor. Von der jonischen Naturphilosophie über Sokrates und Plato führt er uns rasch zu Seneka, der den ersten Versuch darstellt, »den Enthusiasmus einer religiösen Mystik mit dem Ideale einer rationalen Ethik zu verbinden; womit der Weg beschritten war, auf dem das

Christentum die Einigung und Reinigung von Religion und Ethik vollbracht hat.« Über Philo, den jüdischen Philosophen, gelangen wir zum Judentum und beobachten, wie in ihm das Christentum sich positiv und negativ vorbereitet. So gerüstet, schauen wir Jesus und lernen, auch aus der wenig umfangreichen Überlieferung, die sich vor der schärfsten Kritik bewährt, seine weltgeschichtliche Bedeutung zu würdigen und bei aller zeitgeschichtlichen Bedingtheit seiner Vorstellungswelt den Ewigkeitsgehalt seines Evangeliums zu erkennen. Mit Paulus setzt der zweite Teil des Buches ein, der die Entwicklung des Urchristentums zur Kirche schildert. Paulus wird wesentlich als der große Theologe dargestellt, der aus den Gedanken der griechischen Mysterienreligionen und jüdischer Rabbinentheologie ein Lehrgebäude schuf, das bis heute die christliche Dogmatik beherrscht und doch auch uns noch unvergängliche Wahrheiten zu sagen hat, wenn man es in die Sprache unserer Zeit zu übersetzen vermag. Dann lernen wir die drei ersten Evangelien kennen, wie sie entstanden sind und was ihr geschichtlicher Wert ist, vor allem, wie das Christusbild in ihnen eine fortlaufende Erhöhung erfahren hat durch Wunder und Weissagungen, in Tauf- und Verklärungs-, in Auferstehungs- und Geburtsgeschichten. Mit der gnostischen Bewegung setzt eine neue Entwicklungslinie ein, deren kirchliches Resultat das vierte Evangelium, so wenig es als Geschichtsquelle bedeuten mag, in anderer Hinsicht als Höhepunkt frühchristlicher Entwicklung erscheint: in seiner »ethischen Mystik ist der paulinische Gegensatz von Glauben und Werken zur höheren Einheit aufgehoben, ist die Christusmystik des Paulus mit dem praktischen Christentum des Petrus (Matthäus) versöhnt und ein Ideal von Religion aufgestellt, das die mystische Einigung der einzelnen Seelen mit Gott und die sittliche Einigung der Menschen in einem Bruderbund der Liebe so innig verknüpft, wie dies kaum irgendwo sonst in der religiösen Literatur der Fall sein dürfte. Dies Werden einer ewigen Religion war um den Preis der Idealisierung der geschichtlichen Überlieferung gewiß nicht zu teuer erkauft.« Das Buch schließt mit einer Darstellung der Vollendung der kirchlichen Entwicklung in den ältesten Institutionen: dem Bischofsamt, der Glaubensregel und der neuen heiligen Schrift, dem Neuen Testament, indem es die Motive ihrer Entstehung und ihre Bedeutung in scharfen Linien zeichnet. Man sieht: eine umfassende Darstellung, reich an Gedanken und an Material aus dem interessantesten Gebiet menschlichen Geisteslebens, das auch heute noch für jeden, mag er stehen, wie er will, ein Stück seines persönlichen Lebens ist.

Jena H. Weinel

Das einzig Notwendige. Unum necessarium von Johann Amos Comenius. Ein Laien-Brevier. Aus dem Lateinischen übertragen von **Joh. Seeger.** Auf Veranlassung der Comenius-Gesellschaft mit biographischer Einleitung herausgeg. von **L. Keller.** Mit einem Bildnis in Lichtdruck. Jena u. Leipzig, Eugen Diederichs, 1904. 209 S. Ungeb. 3 M.

Die Comenius-Gesellschaft hat wohl daran getan, daß sie diese Perle der Erbauungsliteratur aufs neue zugänglich gemacht hat, und zwar in

würdiger Ausstattung und guter Übersetzung. »Dich Comenius, dein Tun, dein Hoffen, dein Wünschen, Ehren wird es der Mann, der zu den Guten sich zählt« — so schrieb G. Wilh. Leibniz nach dem Tode des großen Apostels der Menschenliebe.

Denn weit entfernt, daß diesem Manne lediglich die Unterweisung der Jugend und die Einrichtung der Schulen am Herzen gelegen hätte, war sein Streben vielmehr auf die Erziehung des Menschengeschlechts durch die Pflege des Einzig-Notwendigen gerichtet, Das ausgezeichnete kontemplative Werk Unum necessarium schrieb er 1668; es bildet den Schlußstein der schriftstellerischen Tätigkeit des im 77. Lebensjahre stehenden Greises. Comenius betrachtete es als sein Testament; es lag ihm auf der Welt nichts mehr nahe, als die eine Beschäftigung, »zu lernen, wie er für dies Leben stirbt, für das künftige aber geboren wird.« Die Schrift ist dem Pfalzgrafen Ruprecht, dem Sohn des sogenannten »Winterkönigs«, Friedrich V. von der Pfalz gewidmet, der in seinen Anschauungen Comenius sehr nahe stand. In der einfältigsten Herzenssprache ladet er in diesem seinen »Schwanengesang« die Menschen von der Höhe seines in einer reichen Erfahrung gewonnenen Standpunktes ein, alles Überflüssige fahren zu lassen und nur das für den wahren Wert des Menschen Wichtige und Wesentliche festzuhalten. Es ist der Ertrag seiner reichen Lebenserfahrung und die Summe seiner Lebensweisheit darin enthalten. Comenius ruft die Christenheit, die Menschheit zurück zu Gott, zur Ähnlichkeit mit Christo; als Weg zu diesem Ziel bezeichnet er es, »immer auf Christum schauen als auf das Ideal aller Vollkommenheit, ihn uns immer gegenwärtig denken als den, der uns und alle unsere Taten und Gedanken sieht und in der anderen Welt unser Richter sein wird.« Die verwickelten menschlichen Verhältnisse, die vielgestaltigen »Labyrinthe« der Menschheit, das Schul- und Erziehungswesen, Wissenschaft und Philosophie, Theologie und Kirche werden von diesem sichern Punkt aus beleuchtet, überall wird Einfachheit im Sinn Christi gefordert. Von hier aus überschaut er in dem bekannten Schlußkapitel die Irrgänge seines eigenen Lebens; jetzt hat er den Hafen erreicht. Wer den Kern von der Schale, d. i. der Sprache und den Gedankengängen jener Zeit, zu scheiden weiß, wird mit reichem geistigen Gewinn und nicht ohne innere Rührung den schlichten Darlegungen folgen. Der Holzschnitt des Originals ist durch ein Lichtdruckbild ersetzt worden.

Halle a/S. H. Grosse

FACHPRESSE

Aus der philosophischen Fachpresse

Rivista filosofica. Cantoni. 1905. VII. H. 3.

Vailati, L'influenza della matematica sulla teoria conoscenza nella filosofia moderna — Varisco, La fine del positivismo. — Bonfiglioli, Tertalliano e la filosofia pagana.

Natur und Offenbarung. Münster. Aschendorf. 1905. Bd. 51. 7. u. 8. H.

Schmitz, Der wissenschaftliche Wert der Mimikytheorie. Die Mimiky bei den Ameisengästen.

Rivista internazionale di scienze sociali. XIII. Roma. 38.

Olivi. emigrante ad emigrati, ossia una novella pagina di storia contemporanea. — Venturi, Degl'istituti di previdenza in Italia. — Mangano, I lavori di palma in Sicilia. — Rovelli, I corsi sociali del »Volksverein«. — Fononè, Il risveglio per l'arte in Italia.

Philosophisches Jahrbuch. Von Gutberlet. Fulda 1905. 18. H. 4.

Adlhoch, Zur wissenschaftlichen Erklärung des Atheismus (Schluß). — Haas, Über den Unterschied von Wesenheit und Dasein. — Holtum, Die scholastische Philosophie in ihrem Verhältnis zu Wissenschaft, Philosophie, Theologie mit besonderer Berücksichtigung der modernen Zeit. — Schmidlin, Die Philosophie Otto's v. Freising (Schluß). — Dyroff, Das Selbstbewußtsein. — Rezensionen und Referate.

Die Kinderfehler. Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie. Im Verein mit Medizinalrat Dr. J. L. Koch, herausgeg. von J. Trüper Direktor des Erziehungsheimes und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Südstädtischen Mittelschule für Mädchen in Elberfeld. XI. 3. Heft.

A. Abhandlungen: Dir. A. J. Schreuder, Warum und wozu betreibt man Kinderstudium? (Forts.) — A. Schenk, Die Lehrmittel in den Schulen für schwachbefähigte Kinder. — B. Mitteilungen: Chr. Ufer, Vom Ersten internationalen Kongreß für Erziehung und Kinderschutz in der Familie (Schluß). — W. Reuschert, Friedrich Moritz Hill. — Hofrat Dr. Paul Schubert †. — Ein Kurs der medizinischen Psychologie mit Bezug auf Behandlung und Erziehung der angeboren Schwachsinnigen. — Unsere Stellung zu diesem Kurs. — Vorläufige Mitteilungen über den Kongreß für Kindorforschung und Jugendfürsorge. — Ein neues Heilerziehungsheim. — Kinderaussagen. — C. Literatur.

Aus der pädagogischen Fachpresse

Schmidt, Max, Nach welcher Richtung scheint sich das innere Leben der Volksschule zu entwickeln? Deutsche Schule, Juli 1905.

Verfasser unterscheidet in der Tätigkeit der modernen Volksschule drei Bestandteile von verschiedenem Alter. Der technisch-praktische Bestandteil umfaßt Lesen, Schreiben, Rechnen, und auch der Religionsunterricht wird ursprünglich wie jene drei nur durch »die kleinen Notwendigkeiten des Lebens« bestimmt. Der wissenschaftliche Bestandteil (der das Wissen der Kinder in eine logisch zusammenhängende Form bringen soll) umfaßt Religion in höherer Auffassung, Geschichte, Erd- und Naturkunde. Die Methodik dieser Fächer kann wie die der technisch-praktischen Fächer »im ganzen als ausgebaut betrachtet werden.« Der ästhetische Bestandteil umfaßt »Sprachkunst, bildende Kunst, besonders Zeichnen, Tonkunst und Leibeskunst,« der Handarbeitsunterricht steht auf der Grenze zwischen der Kunst und dem technisch-praktischen Bestandteil. Dieser Teil unserer Arbeit ist erst in der Ausbildung begriffen. Aber — nun kommt des Verfassers eigentlicher Gedanke — auch er wird »keine wesentliche Änderung im eigentlichen Charakter der Volksschule hervorbringen, wenn nicht ein vierter Bestandteil dazu kommt.« Das Ziel vieler vergeblicher Versuche, eine solche Änderung herbeizuführen, war, »den Verbalismus und Mechanismus zu beseitigen und mehr Selbständigkeit, Seele, Leben in der Schule zu erzeugen.« Die Herbartische Schule habe versucht, auf Grundlage des Gesinnungsunterrichts einen eng verbundenen Gedankenkreis zu entwickeln. »Es liegt auf der Hand, daß dadurch regeres Interesse, kräftigeres geistiges Leben und eine stärkere erziehliche Beeinflussung des Kindes, zugleich aber auch eine Erleichterung der Lehr- und Lernarbeit erzielt werden mußte. Das Unternehmen ist jedoch gescheitert,« weil sich die angestrebte Vereinigung aller Unterrichtsstoffe um einen Punkt als unmöglich erwies. (Hiermit schreibt Verfasser unserer Meinung nach zu zeitig Historie. Auch sagt er eigentlich, der Zweck sei erreicht, ein kräftigeres geistiges Leben sei »erzielt« worden, obwohl sich das Mittel, der eng verbundene Gedankenkreis, bisher gar nicht ganz habe herstellen lassen. Das klingt aber zusammengenommen durchaus nicht so entmutigend für die Zukunft, wie Verfasser es verwertet.) Weiter habe die Herbartische Schule »den Vorgang der Apperzeption oder der ausgiebigen Benutzung des kindlichen Erfahrungskreises zur Aufnahme des Neuen klargestellt.« Leider sei sie damit in der Praxis nicht durchgedrungen, »weil das Jagen nach meßbarer Leistung« uns vielfach zwingt, »diesen feineren, zarteren Teil unseres Lehrerberufes, diese mehr künstlerische Arbeit unbeachtet zu lassen.« Darum wünscht Verfasser, daß »die Durcharbeitung des kindlichen Erfahrungskreises ganz von der Behandlung der vorgeschriebenen Unterrichtsstoffe getrennt« und als selbständiges Fach betrieben werde. Da auch »die Kunsterziehungsbewegung den höheren Wert des Erlebens von Wirklichkeit und Heimat überhaupt betont«, verlangt Verfasser, auch diese Anregungen müßten aus ihrer Verbindung mit der Kunstbewegung gelöst und selbständig gemacht werden. Die Heimatkunde möchte er auf die Vorbereitung für den erdkundlichen Unterricht einschränken, dagegen das, was man darüber hinaus gerne tut, was aber von dem erdkundlichen Moment häufig »unterdrückt« wird, in einem selbständigen Fache unterbringen. So soll auch die Naturkunde »die Beobachtung, die Pflege, das Sammeln aus dem eigentlichen Unterricht entfernen« und ihnen in einem besonderen Fache eine selbständige Stellung

verschaffen; denn »das herkömmliche Prüfungsverfahren verlangt glatte Leistungen, und die lassen sich im Zimmer durch Abbildungen besser erzielen als durch Beobachtung und Pflege und Sammlungen«. Nach Anführung weiterer Reformversuche wird gesagt, sie alle suchten »das Symbol auszuschalten und die Kinder mit der Wirklichkeit in Berührung zu bringen«, während die oben angeführten drei Bestandteile unserer Tätigkeit »vom Symbol ausgehen«. Von diesem »gebundenen Symbolunterricht« müßten die einzeln bezeichneent Elemente abgetrennt und in einem selbständigen freien Wirklichkeitsunterricht zusammengefaßt werden; derselbe sei »gegenwärtig die einzige geschichtlich gebotene und darum erreichbare Position im inneren Entwicklungsprozeß der Volksschule, von der aus ihre oft und schwer beklagten Mängel zu überwinden sind«. — Sollte Verfasser damit wirklich das richtige Mittel gezeigt haben? Indem er dem »herkömmlichen oberflächlichen Prüfungsverfahren« eine solche Konzession macht, erkennt er doch dasselbe an, und zugleich erteilt er der Lehrweise, welche der lebensvollen Wirklichkeit so aus dem Wege geht, wie er es charakterisiert, wieder den vollgültigen theoretischen Berechtigungsschein, der ihr doch einigermaßen zweifelhaft geworden war. Z. B. sagt er über die Naturkunde: »Es zeigt sich, daß die Notwendigkeit eines meßbaren Ergebnisses dem tieferen Durcharbeiten des Stoffes hindernd im Wege steht«. Darf aber ein pädagogischer Artikel ein solches Ergebnis als notwendig anerkennen? Das tiefere Durcharbeiten läßt sich nicht trennen von den »unverlierbaren Anschauungen«, deren Gewinnung Verfasser dem neuen Wirklichkeitsunterricht zuweist, und das »Systematisieren der naturkundlichen Dinge und Erscheinungen«, das er der Naturkunde lassen will, dürfte für die Unverlierbarkeit jener Anschauungen erst wirkliche Gewähr leisten. Die besten Arbeiten für den naturkundlichen Unterricht bemühen sich daher auch um rechte Anschauung und um rechte Durcharbeitung zugleich, und sie haben doch auch schon etwas erreicht; der Verfasser dagegen verteilt das Zusammengehörige auf zwei Fächer, wodurch die rechte Verbindung nur noch mehr erschwert, außerdem aber die pädagogische Psychologie in Verwirrung gebracht wird. — Über eine andere Art der Trennung vergl. Ziller, Allg. Pädagogik § 21 (Die »Erfahrungen müssen im Freien und in freien Beschäftigungsstunden, bei Exkursionen, in der Werkstatt, in Laboratorien gesammelt werden«); daselbst auch das Verbot, vom Symbol auszugehen, am eingehendsten begründet in der »Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht«, besonders in § 10.

— e.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

R. Branne-Rossla, Mein künftiger Beruf. Gesundheit und Lebensdauer in den verschiedenen Berufsarten. Leipzig, Bange. 29 S.

Stende, Entwicklung und Offenbarung. Stuttgart, Kielmann, 1905. 59 S.

R. Schmid, Das naturwissenschaftliche Glaubensbekenntnis eines Theologen. 2. Aufl. Stuttgart, Kielmann, 1906. 169 S.

Oels, Der Wodan-Kult, sein Recht und Unrecht. Ebenda 1905. 30 S.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

AUFSÄTZE

Kausalität und Erkenntnisgrund bei Schopenhauer

Von
Paul Range-Berlin

(Schluß)

II.

Die im vorhergehenden Abschnitt skizzierten spezielleren Arbeiten haben gezeigt, daß die Erkenntnistheorie Kants und Schopenhauers die verschiedenartigste Beurteilung erfahren hat, es erübrigt nunmehr noch ein ganz kurzer Überblick der Aufnahme, die die Schopenhauerschen Ansichten in den verschiedenen Darstellungen allgemeinerer Art, soweit sich dieselben kritisch mit ihnen beschäftigen, gefunden haben.

a) Schopenhauers Schriften haben ein eigenartiges Schicksal gehabt, von den Zeitgenossen wenig beachtet, wurden sie etwa ein Menschenalter nach ihrem Erscheinen allgemeiner bekannt und eingehender gewürdigt. Die kurzen Rezensionen in den Fachzeitschriften »Über die vierfache Wurzel« vom Jahre 1814 und über das Hauptwerk von seiten Herbarts und Benekes in den Jahren 1819 und 1820 waren nicht günstig. Im folgenden Jahre nannte zwar Jean Paul »Die Welt als Wille und Vorstellung« ein genial philosophisches, kühnes, vielseitiges Werk voll Scharfsinn und Tiefsinn, aber mit einer oft trost- und bodenlosen Tiefe,[1] auch Bachmann erwähnte es 1828 in seinem »System der Logik«, doch es sollte doch noch ein volles Jahrzehnt ruhen, ehe sich die Öffentlichkeit wieder mit ihm beschäftigte.

[1]) In seiner kleinen Vorschule der Ästhetik usw. vergl. S. VI, S. 197 u. 471.

Der erste, welcher Schopenhauer ausführlich behandelt und seinem System gerecht wird, ist Rosenkranz im Jahre 1839 in seiner Geschichte der Kantischen Philosophie. Im folgenden Jahre begann Frauenstädt seine tatkräftige Propaganda für unseren Philosophen. Die vierziger und die erste Hälfte der fünfziger Jahre nennen Schopenhauers Namen schon öfter, so findet sich 1852 eine Besprechung seiner Lehre in der Genetischen Geschichte der Philosophie des Jenenser Professors Fortlage.

Von der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre ab beginnt Schopenhauers Philosophie die Welt der Künstler und Gelehrten zu beschäftigen. Rasch folgen die Arbeiten von Asher, Bähr, Frauenstädt, Gwinner, Lindner u. a. über seine Philosophie, Charakter und Leben aufeinander. Trendelenburg nimmt im X. Kap. seiner logischen Untersuchungen Stellung zu Schopenhauers Ansichten.[1])

b) In den preußischen Jahrbüchern vom Jahre 1864 erschien ein langer Aufsatz Robert Hayms, »Arthur Schopenhauer«. Haym sagt, nur durch eine Methode, welche die einzelnen Töne nicht absolut scharf und rein stimmt, kann man das System ohne Mißklang wiedergeben. Von dem Individuum ausgehen, dem Begriffe des Selbstbewußtseins den des Individuums unterschieben, die durch die Leiblichkeit bedingten Gefühle mit dem Willen identifizieren — ein roheres und verworreneres Verfahren ist nicht denkbar. Plumper ist wohl niemals ein erstrebtes Resultat vorweggenommen worden — das Resultat, daß der Wille das Ding an sich und die gesamte Vorstellungswelt, vom Leibe anfangend, die Erscheinung dieses Ding an sich sei.[2]) Die immer wiederkehrende Unentschiedenheit zwischen immanenten und transzendenten Verhältnis von Erscheinung und Ding an sich gibt dem System ein eigentümlich schillerndes Aussehen.[3]) Die schroffe Trennung von anschaulicher und abstrakter Erkenntnis ist nichts anderes als ein Rückfall in die sensualistische Erkenntnistheorie.[4]) Die Wahrheit ist: hier laufen alle Grenzen in absoluter Kritiklosigkeit durcheinander. — Haym steht Schopenhauer durchaus ablehnend gegenüber.

c) Kuno Fischer hat in seinem glänzend geschriebenen Werk »Schopenhauers Leben, Werke und Lehre«, die für unsere Arbeit wesentlichsten Teile mit den Worten des Philosophen wiedergegeben und kritische Bemerkungen nur in geringer Anzahl eingeflochten,

[1]) Es handelt sich darum, daß S. die Leibesaktion Objektivität des Willens nennt.

[2]) Haym a. a. O. S. 63. — [3]) Ebenda S. 70. — [4]) Ebenda S. 88.

weil sie dem Thema seiner Arbeit ferner liegen. Die speziellere Beantwortung solcher Fragen überließ er seinen Schülern, die Arbeit Behms ist unter seinem Einfluß entstanden. Seine Ausführungen über Schopenhauer schließt Kuno Fischer mit den Worten: Das System zersetzt sich und geht in Stücke. Aber, setzt der Altmeister philosophischer Darstellung im wohltuenden Gegensatz zu Haym hinzu: »Es enthält Bleibendes von unvergänglichem Wert.«

d) Zeller[1]) erwähnt die Theorie der Erkenntnis Schopenhauers nur ganz kurz. Erdmann[2]) hält die Erkenntnislehre unserer Philosophen für eine Verbesserung der Kantischen. »Durch eine solche Reduktion aller Stammverhältnisse auf das eine von Grund und Folge, aller Denkgesetze auf den einen Satz vom Grunde wird ein zweiter Fehler Kants verbessert, seine zu große Trennung der Anschauung und des Denkens, denn auch Raum und Zeit, das Nacheinander und Nebeneinander erweisen sich als eine der vier Formen des Grundes als Ratio essendi.«

Falkenberg gibt eine treffend charakterisierende Darstellung der vier Wurzeln des Satzes vom Grunde und faßt Schopenhauers Erkenntnistheorie in den prägnanten Satz zusammen: »Raum, Zeit und Ursächlichkeit breiten sich als dreifacher Schleier zwischen uns und dem Ansich der Dinge und verwehren den Einblick in das wahre Wesen der Welt.«

e) Zum Schlusse möge noch die Ansicht Heinzes, des Bearbeiters der bekannten Geschichte der Philosophie Platz finden: Schopenhauers Einteilung der Wahrheit eines Urteils in logische, materiale, transzendentale und metalogische ist sehr willkürlich. Die genetischen Beweisversuche auf dem Gebiete euklidischer Geometrie sind nicht Schopenhauers Verdienst, sondern schon vor ihm und gleichzeitig mit ihm von anderen für notwendig erachtet, z. B. von Cartesius, Herbart, Trendelenburg. Zu der vierten Klasse der Objekte für das Subjekt, welche dem Gesetze der Motivation folgen sollen, bemerkt Heinze, daß das Objekt des inneren Sinnes oder das Selbstbewußtsein ausschließlich der Wille sei, ist ein fundamentaler Irrtum Schopenhauers, von dem Kant frei war. Empfinden, fühlen, vorstellen, denken ist ebenso wie das Begehren und Wollen unmittelbares Objekt unserer Selbstauffassung. Das Wollen im eigentlichen Sinn ist ein mit Erkenntnis verknüpftes Begehren und würde nicht erkannt werden

---

[1]) ZELLER, Geschichte der deutschen Philosophie. S. 885.
[2]) ERDMANN, Grundriß der Geschichte der Philosophie. II. S. 525.
[3]) FALKENBERG, Geschichte der neueren Philosophie. IV. Aufl. S. 452 ff.

können, wenn wirklich nicht das Erkennen erkannt werden könnte. In Bezug auf das Wollen tritt der Satz vom Grunde auf als Gesetz der Motivation. Sofern das Motiv eine äußere Bedingung des Handelns ist, gehört es zu den Ursachen und ist gelegentlich der Besprechung des Gesetzes der Kausalität in der ersten Klasse von Objekten für das Subjekt betrachtet worden, welche durch die in der äußeren Anschauung gegebene Körperwelt gebildet wird. Die Einwirkung des Motivs wird aber von uns nicht bloß von außen und mittelbar, sondern auch von innen, deswegen unmittelbar und daher ihrer ganzen Wirkungsart nach erkannt; hier erfahren wir das Geheimnis, wie dem innersten Wesen nach die Ursache die Wirkung herbeiführt, die Motivation ist die Kausalität von innen gesehen — so Schopenhauer.

In der Tat aber gehören überall, auch bei mechanischen und organischen Prozessen, der innere Grund und die äußeren Bedingungen zusammen und bilden in ihrer Vereinigung die Gesamtursache, welche demgemäß niemals einfach sein kann; beide Seiten wären darum zusammenzufassen.

Eben dieses Gesetz findet alsdann auch auf die Objekte der mathematischen Betrachtung Anwendung. — Der Kausalität steht der Erkenntnisgrund gegenüber, aber nicht als bezüglich auf eine eigentümliche Klasse von Objekten, sondern nur als die Einsicht in einen objektiv realen Nexus, indem wir entweder aus den Ursachen auf die Wirkung, oder umgekehrt von dieser auf jene, oder auch von einer Wirknng auf die zugehörige Wirkung der nämlichen Ursachen schließen. In diesem Sinne sind Schopenhauers vier Gestalten des Satzes vom zureichenden Grunde auf die zwei zu reduzieren, die schon Kant und frühere unterschieden haben, nämlich auf den Satz der Ursache, der sich formulieren läßt: »Jede Veränderung hat eine Ursache, die aus dem inneren Grunde und der äußeren Bedingung besteht,« und auf den Satz vom Erkenntnisgrunde, der besagt, daß die logische Verkettung der Urteile untereinander im Schließen dem objektiv realen Kausalnexus entsprechen muß.[1])

C.

Die im folgenden gegebene kurze Besprechung der vierfachen Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde will eine kurze kritische Beurteilung des Schopenhauerschen Standpunktes versuchen, sie

[1]) Ueberweg-Heinze. S. 90 ff.

schließt sich damit teils dem im vorigen gegebenen Übersichten, teils Wundts Logik an.

Kants Ansicht von dem Zustandekommen unserer Erfahrung hatte in der Verknüpfung der Anschauungen durch Anwendung der Kategorien auf die Erscheinungen vermöge des Zeitschemas bestanden. Schopenhauer hat offenbar in der Absicht den ihm zu kompliziert erscheinenden Akt des Zustandekommens der Erfahrung zu vereinfachen, das Entstehen derselben auf den Satz vom Grunde bezogen. Er begeht aber hiermit denselben Fehler, den er Kant vorgeworfen hat, nämlich einen Begriff anders anzuwenden, als er vor ihm in der Philosophie gebräuchlich war. »Nicht minder führt es von der ursprünglichen Bedeutung unseres Grundsatzes (des Satzes vom Grunde) ab, wenn man ihm eine mehrgestaltige Form gibt, so daß Erkenntnisgrund und Kausalität neben noch anderen Arten der Beziehung als einander coordinierte Gestaltungen derselben erscheinen. Indem Schopenhauer die letzte Wurzel des Satzes in dem nach ihm a priori gültigen Prinzip findet, daß alle unsere Vorstellungen in einer gesetzmäßigen Verbindung stehen, werden ihm die allgemeinen Formen gesetzmäßige Verbindung, die sich unterscheiden lassen zu ebenso viel selbständigen Wurzeln dieses Satzes. .. Hiermit ist von vornherein der Schwerpunkt des Prinzips in seine Anwendung, nicht in seine, in allen diesen Anwendungen sich bewährende allgemein logische Natur verlegt.« [1])

Die Kausalität ist die erste Wurzel des Schopenhauerschen Satzes vom Grunde. Das Gesetz derselben ist der Welt immanent und darf daher nur auf das Gebiet der Erscheinungswelt angewandt werden. Schopenhauer selbst wird diesem, von ihm mit aller Schärfe ausgesprochenen Grundsatz aber an manchen Stellen seiner Werke untreu. Ferner ist seine Theorie der Gemütsempfindung, die sich in der Hauptsache auf das Gesetz der Kausalität gründet, doch kaum mehr, als eine geistreiche Spekulation und weder durch psychologische noch durch physiologische Forschungen bestätigt.

Vor allem aber ist Schopenhauers Dreiteilung der Kausalität in den Grenzen, die er den einzelnen Formen gibt, nicht aufrecht zu erhalten. Nach ihm soll der Unterschied zwischen Reiz nnd mechanischer Ursache darin bestehen, daß nur die letztere nach dem Gesetz wirken soll, daß der Grad der Wirkung dem Grade der Ursache genau angemessen ist. Zwischen der Intensität des Reizes und seiner Wirkung soll dagegen durchaus keine gleichmäßige Beziehung be-

[1]) Wundt, Logik. I. S. 569. 570.

stehen, vielmehr eine kleine Vermehrung des Reizes eine sehr große Wirkung verursachen, oder auch die vorige Wirkung ganz aufheben, ja die entgegengesetzte herbeiführen. Ein wesentlicher Unterschied zwischen Ursache und Reiz ist aber nicht vorhanden, verschiedene Beispiele aus dem Gebiet der anorganischen Natur zeigen das, so das Verhalten des Wassers, kühlt man es ab, so zieht es sich zusammen bis + 4 Grad Celsius, bei weiterer Abkühlung dehnt es sich wieder aus. Manche chemische Verbindungen explodieren plötzlich, wenn eine bestimmte Temperatur überschritten wird. Auch das Verhalten der Gase in der Nähe der kritischen Temperatur gehört hierher. Schopenhauers Anschauung, die Reize als besondere Form der Kausalität zu fassen, beruht wohl auf der Meinung, daß die Lebensvorgänge auf einer besonderen Lebenskraft beruhen. Seine Werke erschienen rund ein Jahrzehnt vor der chemischen Synthese der Harnstoffe durch Wöhler, die Gebiete der anorganischen und organischen Natur waren noch scharf geschieden. Mit Beseitigung der Trennung der organischen und anorganischen Gebiete ist auch die Sonderstellung der Reize von den anderen Ursachen hinfällig.

Zwischen Reiz und Motiv besteht Schopenhauer zufolge der Unterschied darin, daß das als Motiv wirkende Objekt nur wahrgenommen werden braucht, weswegen die Einwirkung sehr kurz sein kann. Der Reiz dagegen bedarf stets des Kontaktes oder der Intussuzeption, allemal aber einer gewissen Dauer.

Auch hiermit ist der Unterschied zwischen den Motiven einerseits und den Reizen und Ursachen andrerseits klar ausgedrückt, so bedarf z. B. die Entzündung des Pulvers durch den elektrischen Funken nur sehr kurzer Zeit, die Wirkung, welche ein Objekt als Motiv ausüben soll, dauert mindestens ebenso lange. Bei Wahrnehmnngen, die als Vorstellungen Motive veranlassen, ist ein Kontakt mit dem Sinnesorgan nötig, entweder direkt durch die Haut, oder indirekt als Schall- oder Lichtwirkung durch ein Zwischenmittel, eine Fernwirkung scheint nach dem heutigen Stande unseres Wissens ausgeschlossen. Die Dreiteilung Schopenhauers läßt sich also, wenigstens in der von ihm gewählten Form, nicht aufrecht erhalten. Alle Bewegungen, sowohl die der organischen, wie die der anorganischen Körper treten infolge von mechanischen Ursachen ein. Das Gesetz der Energie verlangt, daß physische Wirkungen auch physische Ursachen haben. Wir können nicht annehmen, daß bloße Vorstellnngen die Bewegung veranlassen, vielmehr pflanzt sich der physische Eindruck, welcher den Körper trifft, zum Zentralorgan fort und leitet

dort eine Reihe komplizierter Prozesse ein, deren Endresultat die Innervation der motorischen Nerven ist, welche die Muskelkontraktion herbeiführt. Diese physiologischen Prozesse sind begleitet von einer Reihe psychologischer Vorgänge; Empfindungen und Vorstellungen wirken als Motive auf den Willen, über das Verhältnis beider Reize läßt sich nichts Näheres angeben. Die Bewegungen finden also nicht, wie Schopenhauer meint, auf Reize oder auf Motive hin statt, sondern die durch den Willen veranlaßten werden sogleich physisch durch Reize ausgelöst.

Die zweite Wurzel ist der Satz vom Grunde des Erkennens. Der Satz vom Grunde geht auf den Zusammenhang von Denkakten, das Kausalprinzip auf den Zusammenhang von Ereignissen. Wenn jener gestattet, ein bestimmtes Urteil zu folgern, vermöge anderer Urteile, so gestattet dieser unter Umständen Ereignisse vorauszusagen, aus andern Ereignissen, die uns als deren Ursachen bekannt sind. An sich ist diese Beziehung nicht genügend, um eine Unterordnung des Kausalgesetzes unter den Satz vom Grunde zu rechtfertigen, denn die Wirkung kann im allgemeinen nur aus den gegebenen Ursachen erschlossen werden, wenn die betreffende Kausalbeziehung bereits aus der Erfahrung bekannt ist. .. Die Zurückführung der Kausalität auf den Erkenntnisgrund wird nur dann berechtigt sein, wenn die Ursachen als Prämissen benutzt werden könnten, aus denen ohne Rücksicht auf bestätigende Beobachtungen die Wirkungen zu erschließen wären.[1]) Können wir das Kausalgesetz als eine Anwendung des Satzes vom Grunde auf den Inhalt der Erfahrung betrachten, so ist damit nicht gesagt, daß er in jenem logischen Grundgesetze völlig enthalten sei.

Wenn ein Urteil eine Erkenntnis ausdrücken soll, muß es einen zureichenden Grund haben, um wahr zu sein. Schopenhauer unterscheidet vier Arten von Wahrheit, empirische, formale, transzendentale, metalogische.

Eine Zweiteilung der Wahrheitsgründe genügt völlig. Die gesonderte Stellung der transzendentalen Wahrheit beruht auf Schopenhauers Annahme der Apriorität der reinen Anschauungen Zeit und Raum, und ihrer unnötigen Gegensätzlichkeit zu den empirischen Anschauungen, die metalogische Wahrheit gehört zur formalen, logischen Wahrheit. Die Evidenz der Ergebnisse des Denkens tritt uns in einer zweifachen Form entgegen. Einem Gedanken kann unmittelbare Gewißheit innewohnen, eine solche, die nicht erst durch andere Denk-

[1]) Wundt, Logik. I. S. 609. 610.

arten vermittelt ist, sondern sofort einleuchtet, sobald der Gedanke vollzogen wird; oder die Gewißheit ist nur eine mittelbare, eine solche, die auf vorausgegangene Denkakte gegründet ist. Dort besitzt der Gedanke selbständige Wahrheit, hier hat er die Wahrheit nur unter der Voraussetzung der Wahrheit gewisser vermittelnder Denkakte. Im ersteren Falle ist die Wahrheit eine reale, insofern sie ganz und gar von dem Inhalt eines Gedankens abhängt. Im zweiten Falle ist sie nur eine formale: Die Verbindungsform der Denkakte verleiht dem durch sie vermittelten Gedanken an und für sich bloß eine hypothetische Wahrheit, welche sich in eine reale Wahrheit erst dann verwandelt, wenn der Inhalt jedes einzelnen vermittelnden Denkaktes als wahr befunden worden ist. Die unmittelbare Evidenz unseres Denkens hat ihre Quelle stets in der Anschauung (im weitesten Sinne), die mittelbare Evidenz gibt das abstrakte Denken.[1])

Die dritte Klasse der Objekte für das Subjekt sind die Raum- und Zeitvorstellungen. Ob Raum und Zeit apriorische Begriffe sind oder nicht, soll hier nicht erörtert werden, im allgemeinen neigt man wohl der Ansicht zu, daß ihnen keine Apriorität zuzusprechen sei. Alles, was im Seinsgrund überhaupt der Begründung bedarf, ist dem Erkenntnisgrund zuzuweisen, und diesem nur durch einen falschen Gegensatz zwischen Begriffen und Anschauungen entrückt worden.[2])

Die anschaulichen Beweise der Geometrie durch Schopenhauer haben bereits im vorigen Abschnitt ihre Besprechung gefunden, hier mag nur noch hinzugefügt werden, daß Schopenhauer einen Spezialfall des Pytagoräischen Lehrsatzes herausgreift, beweist und dann behauptet, auch der allgemeinere Lehrsatz müsse sich auf gleiche Art beweisen lassen, ohne jedoch den Versuch dazu zu machen.

Das in der vierten Klasse der Objekte für das Subjekt herrschende Gesetz der Motivation gehört in das Gebiet der Kausalität. Diese Trennung ist offenbar nur aus der metaphysischen Lehre hervorgegangen, nach der die Motivation das innere Wesen der objektiven Kausalität sein soll. Metaphysische Hypothesen sind aber von der Aufstellung der Gesetze des Erkennens fernzuhalten.

Demnach besitzt der Satz vom Grunde in seiner eigentlichen Gestalt, als Prinzip des Erkenntnisgrundes in ebendemselben Sinne den Charakter eines logischen Gesetzes wie der Satz der Identität. Er bedarf der Anschauungen in seinen Anwendungen und alles, was uns in der Anschauung gegeben ist, fügt sich einem Gebrauche; aber

[1]) Wundt, Logik. I. S. 86.
[2]) Wundt, Logik. I. S. 571.

er selbst ist nicht Gegenstand der Anschauung und man kann ihn daher nicht durch Hinweis auf den Zusammenhang der Erfahrungen erklären wollen. Die Kausalität geht dagegen auf den Zusammenhang von Ereignissen.

Die Teilung des Satzes vom Grunde in vier Wurzeln ist also ziemlich unglücklich gewählt, weil sie heterogene Dinge als gleichwertig nebeneinander stellt. Die Kausalität beherrscht den objektiven Zusammenhang der Erscheinungen, das Prinzip vom Erkenntnisgrund ist eines der vier logischen Axiome. Der auf Raum und Zeit bezügliche Seinsgrund gehört teilweise zur vorigen Klasse, das Gesetz der Motivation zur dritten Form der Kausalität Schopenhauers. Schließlich sind nicht Kausalität und Erkenntnisgrund zwei Wurzeln aus einem Satz, sondern die Kausalität steht dem Erkenntnisgrund als die subjektive Einsicht in einen objektiv realen Nexus gegenüber.[1]

Im Kampfe um das Bildungs- und Erziehungsideal

Von

Oberlehrer **Willibald Klatt**, Steglitz

(Schluß)

Dem Bildungs- und Erziehungsideal, das die heutige höhere Schule Deutschlands vertritt, wird also von den Vertretern der germanischen Rassenpädagogik zum Vorwurfe gemacht, daß es wichtige Gebiete der Seele, ja die wichtigsten Gebiete der deutschen Volksseele brachliegen lasse, indem die einseitige Ausbildung der Verstandeskräfte und der gedächtnismäßig anzueignenden Fertigkeiten eine Verkümmerung des Gemütslebens, eine Vernachlässigung der ästhetischen Kräfte, ja zum Teil auch eine falsche Ausbildung des ethischen Fühlens mit sich bringe. Denn — so erklären sie — die Wege zum ästhetischen Genießen der Schullektüre, insbesondere der deutschen Dichtung werden den Schülern nicht gewiesen oder gar verrammelt, weil sich dergleichen nicht für Prüfungen und Zensuren ausschlachten läßt; die Freude an der Natur kann nicht entwickelt werden, weil die vielfältigen Schularbeiten dem Schüler keine Zeit lassen, die Natur überhaupt kennen zu lernen. Die Anschauung kommt nur in wenigen Unterrichtsfächern zur Pflege, und diese Pflege reicht nicht aus, um

[1]) Wundt, Logik. I. S. 571 ff.

einer ästhetischen Kultur die Wege zu bahnen und eine Erholung von der Gedächtnisdressur zu bieten. Und das ewige Hangen und Bangen um Extemporalien, Zensuren und Versetzungen wirkt, so versichern sie, auf das Selbstgefühl unendlich niederdrückend und verführt zu Täuschungen, trägt Unfrieden in die Familien, zerstört die Jugend, ja manchmal sogar ein junges Leben. Wie wenig ich von Extemporalien halte, habe ich erst kürzlich an einem andern Orte (»Die Neueren Sprachen«, August 1905) in der Forderung der völligen Abschaffung aller fremdsprachlichen Klassenarbeiten (außer den sofort von den Schülern selbst zu korrigierenden) bewiesen. Daß aber Zensuren und Versetzungen in öffentlichen Schulen nicht zu entbehren sind, daran möchte ich doch festhalten, ebenso wie ich Täuschungen nicht für notwendige Begleiterscheinungen unseres jetzigen Unterrichtsbetriebes, häusliche Szenen aber zum Teil für eine Folge der elterlichen Kurzsichtigkeit und Eitelkeit halte, für die die Schule keine Verantwortung trägt. Wenn die Schule nicht genug tut, um ein stillharmonisches Ausreifen a l l e r geistigen Kräfte zu ermöglichen, so tut oft das Elternhaus noch ein Übriges an Unverstand; denn die vorzeitige Teilnahme an den modernen »Vergnügungen«, die gänzlich ungeeignete Lektüre und die durch beides verschuldete Blasiertheit ist natürlich auf s e i n Schuldkonto zu setzen. Nimmt man hinzu, daß der pädagogische Massenmord (hätte ich beinahe gesagt) in den modernen Riesenschulen, die womöglich eine Real- und eine Gymnasialabteilung unter e i n e r Leitung mit gleichzeitigem Herumhetzen der Lehrer aus einer in die andere »Bildungsstätte« enthalten, ein Eingehen auf die Individualitäten vereitelt und ein Schematisieren unvermeidlich macht, so erscheint es nicht übertrieben, wenn man sagt, daß die Jugend keine Jugend mehr hat und daß das Strebertum zum Teil schon in der Schule zur Entwicklung kommt. Aber wie soll man's ändern?

Ein Buch des Steglitzer Professors Gurlitt, »Der Deutsche und sein Vaterland«,[1]) das in einem Jahre acht Auflagen erlebt hat, beschäftigt sich mit diesen und verwandten Dingen und fordert mit flammenden Worten Abhilfe, meist unter Berufung auf de Lagarde und Chamberlain, aber auch auf L. Wiese, den langjährigen Dezernenten der höheren Schulen Preußens. Gurlitt, der der bekannten Künstlerfamilie angehört, sucht nachzuweisen, daß und warum der heutige Deutsche sich in seinem Vaterlande nicht recht wohl fühlen kann: Kastenwesen, Juristen- und Offiziersdünkel, Unterdrückung der

[1]) Berlin, Wiegandt & Grieben, 1903.

eigenen Meinung im Beamten, bureaukratische Bevormundung, äußere Kirchlichkeit bei innerer Gleichgültigkeit, Strebertum und Knechtssinn, Verachtung des Lehrerstandes, Verwandlung seines Gelehrtencharakters in ein stramm regiertes Beamtentum, geistige Überfütterung und Stubenhockerei der Kinder, überflüssige Lernstoffe, — das sind, bunt herausgegriffen, einige Stichworte aus dem stachligen Strauß von Klagen und Anklagen, den er in seiner temperamentvollen Art, keck zufassend, gebunden hat. Ihm ist nicht bloß für den Erwachsenen (was uns hier nicht direkt angeht), sondern auch für die Schülererziehung *England das Land der vernünftigen Freiheit*, das Land nach seinem Herzen. Indem er sich den wiederholt gegen ihn erhobenen Vorwurf der Schönfärberei energisch verbittet, spricht er mit Begeisterung von der Liebe des erwachsenen Engländers zu seiner einstigen Schule, von den wunderbar gelegenen großen englischen Colleges, ihren weiten, schattigen Parks, ihrem schönen Baustil, von der allgemeinen Beteiligung an den nationalen Sports, von dem frischen, kameradschaftlichen Tone zwischen Lehrern und Schülern, der Einschränkung der Strafmittel, der wechselseitigen Erziehung der Schüler untereinander durch ein scharf entwickeltes Ehrgefühl, von der Keuschheit der Jünglinge, die sie dem eifrigen Sport und dem Fernbleiben von öden Trinksitten verdanken, von dem unbegrenzten Nationalstolze des Engländers, der keiner Erziehung zur Vaterlandsliebe bedarf, weil ihn nie das Gefühl verläßt, daß es ihm im Vaterlande besser geht als irgendwo in der Welt. Einen eigenen Humor birgt es in sich, daß Gurlitt sehr viele seiner Verherrlichungen der freien englischen Schulerziehung aus L. Wieses Briefen über englische Erziehung wörtlich zitiert, woraus sich pikante Schlüsse auf den Grad der Zufriedenheit ergeben, die den Herrn Geheimrat im Stillen erfüllt haben mag, wenn er in sein Ressort hineinblickte. Übrigens ist Gurlitt kein blinder Anglophile; er verhehlt sich nicht — was englische Pädagogen neuerdings auch stark betonen — daß, wie der deutsche Schüler der höheren Schule zuviel lernt, der englische in vieler Hinsicht zu wenig erreicht, und daß überhaupt das englische Schulwesen sich keineswegs mechanisch nach Deutschland verpflanzen ließe, daß insbesondere die englische Hochschule sich mit der deutschen Universität nicht messen kann. Aber was ihm in England vorbildlich erscheint, sind ja auch nicht Einzelheiten, sondern das gesamte Erziehungsideal, das nicht auf Gelehrsamkeit, sondern auf die Fähigkeit zu selbständigem Handeln, auf die Entwicklung kraftvoller Persönlichkeiten gerichtet ist, die sich in der Welt zurechtfinden und mit frischem Wagemut den Aufgaben des viel-

gestaltigen Lebens sich gewachsen zeigen, nicht weil ihnen die Schule schon für alle möglichen Berufsarten eine »abgeschlossene Vorbildung« mitgibt, sondern weil die männlichen Tugenden nicht in der Enge des mehr als ein Jahrzehnt lang auf Schritt und Tritt gegängelten Schülerdaseins gehemmt worden sind. Und mit Lichtwark ist er der Ansicht, daß die höhere Schule in Deutschland ein Übermaß von Kritisierlust großziehe, die die Freude am Schauen und die Fähigkeit, das Schöne zu bewundern und zu genießen, nicht aufkommen lasse. Ästhetische Kultur als Gegengewicht gegen die Verstandesdressur, Einführung in die Schätze der Volkskunst, vor allem der Dialektdichter, Ergänzung der Schullesebücher durch die Perlen zeitgenössischer Dichtung und Prosa (er nennt Gottfried Keller, Anzengruber, Bismarck), Bekämpfung aller eitlen Fremdländerei, Vermeidung der öden Gleichmacherei, »Beseitigung der Schablone und der Routine, die nur Dutzendware von Menschen liefern,« das sind einige von Gurlitts Wünschen. Aber wenn es dahin kommen soll, dann müssen die Reformen vom Papier auch in die Persönlichkeit der Lehrenden übergehen, — und damit hat es noch gute Wege. Denn Persönlichkeiten (soviel davon auch in den »methodischen Bemerkungen zu den Lehrplänen« die Rede ist) sind heute in der Lehrerwelt seltener als früher. Wer das bezweifelt, der verschaffe sich eine Tarnkappe und dringe in die Konferenzen der höheren Schulen ein. Wie beschämend niedrig ist oft das Niveau dieser Beratungen, an denen meist über ein Dutzend gereifter Männer teilnehmen oder vielmehr nicht teilnehmen! Wie selten stehen überhaupt Fragen von wirklich einschneidender Bedeutung zur Beratung, und wie vereinzelt sind die Mutigen, die ein offenes Wort der Kritik an bestehenden Zuständeu wagen! Die Grenze ihres »Männerstolzes« finden viele neben den Wünschen ihrer Vorgesetzten an dem Wortlaut der Lehrpläne, die — oft vor vielen Jahren — in Fachkonferenzen bis ins Einzelnste festgelegt worden sind. Selbst für die Gedichte und die deutschen Lesestücke ist oft genau für jede Klasse ein Kanon aufgestellt, und an diesem Kanon darf nicht gerüttelt werden, wenn auch die Individualität des Lehrers sich manchmal noch so sehr gegen die Durchnahme eines seiner Meinung nach höchst minderwertigen Gedichtes sträuben mag (die Zahl solcher Gedichte ist Legion!). »Begeisterung ist keine Heringsware«, aber der Lehrer muß oft Jahre lang in derselben Klasse dieselben Gedichte besprechen und lernen lassen, und in merkwürdiger Verwechslung der vom Kaiser gewollten Förderung nationalen Sinnes mit dem einseitigsten Hohenzollernkultus bringt eins der verbreitetsten Lesebücher (seinen Namen

decke Nacht und Grauen) eine Fülle wertloser Reimereien, deren einziges Verdienst die große Zahl der »patriotischen« Wendungen ist. So pflegen wir das Nationalgefühl.

Freilich, der Weg zum Heile ist von vielen schon erkannt worden, und es ist eine höchst erfreuliche Erscheinung, daß seit einigen Jahren zwei Beamte der höchsten preußischen Schulbehörde in der »Monatsschrift für höhere Schulen« ein Organ geschaffen haben, das nach dem oft vertretenen Willen der Herausgeber der Besserung unseres höheren Schulwesens, der Abschaffung aller veralteten, totgeborenen Erziehungsgrundsätze, der Gesundung unseres Bildungswesens, kurz der Förderung alles dessen gewidmet ist, was ein tüchtiges, kerndeutsches, frisches, fröhliches Jungdeutschland heranzubilden geeignet ist. Vielleicht mehren sich unter der Wirkung dieses Beispieles bald die Männer, die wie GURLITT den Mut ihrer Überzeugung haben und ohne Menschenfurcht und Leisetreterei es wagen, die Schäden unserer höheren Bildungsstätten aufzudecken und ihre Gründe beim rechten Namen zu nennen.[1])

Goethe und das Christentum

Von

Dr. **A. Ströle** in Laufen a/Eyach (Württemberg)

Ich bin kein glatt geschrieben Buch,
ich bin ein Mensch mit seinem Widerspruch.
C. F. Meyer.

Goethes Stellung zum Christentum sollen die folgenden Ausführungen gewidmet sein. Eine derartige Erörterung darf wohl weitgehendes Interesse beanspruchen: nicht bloß ein historisches, sofern es immer interessant bleiben wird, wie dieser Große im Reiche des Geistes zu den weltgeschichtlichen Mächten der Religion und des Christentums in seinen verschiedenen Gestalten, die ihm entgegengetreten sind, sich verhalten hat, sondern auch ein aktuelles, sofern Goethes Denken über religiöse Fragen für den Gedankenzug der Gegenwart noch immer von typischer Bedeutung ist, sofern er gerade von einer antichristlichen Strömung als ihr Führer und Vorkämpfer in Anspruch genommen wird. Ich erinnere hier an den Versuch von D. F. STRAUSS in seinem alten und neuen Glauben, der Goethe als

---

[1]) Vergl. den vortrefflichen Aufsatz von L. GURLITT, Das Abiturientenexamen, in der »Woche«, 1906, 1. (Die Schriftleitung.)

Bahnbrecher einer materialistischen Welt- und Lebensanschauung bezeichnet, als den Heiligen und Heros einer neuen Denkweise, die das Christentum abzulösen bestimmt ist. Bei einer solchen Beurteilung der religiösen Denkweise Goethes kann man sich aber der Beobachtung nicht verschließen, daß sie in willkürlicher Weise manche stark ausgeprägte Züge seiner Weltanschauung einfach ignoriert, daß die einfachen Grundzüge seines geistigen Lebens durch eine Tradition verdeckt sind, die beharrlich Ausschnitte an die Stelle des Ganzen setzt. So wird eine unbefangene Prüfung seiner Lebensweisheit und religiösen Stellung zur unabweislichen Forderung der Gerechtigkeit und Wahrheit. Eine solche Prüfung ist aber nur möglich unter der Voraussetzung einer möglichst objektiven und umfassenden Betrachtung seines religiösen Entwicklungsganges, um von hier aus dann seine religiöse Stellung sowohl nach seinem persönlichen Verhalten als nach seinen theoretischen Anschauungen in ihrem Verhältnis zum Christentum kritisch zu beleuchten. So gliedert sich die gestellte Aufgabe naturgemäß in zwei Teile, in einen historischen, der den religiösen Entwicklungsgang objektiv und umfassend vorführt, wobei selbstverständlich der Periode des gereiften Alters eine erhöhte Bedeutung zukommt, und in einen kritisch-apologetischen, der seine religiöse Stellung nach ihren Berührungs- resp. Differenzpunkten im Verhältnis zum Christentum im einzelnen darstellt und wertet.

I. Historischer Teil: Goethes religiöse Entwicklung

1. Der junge Goethe

Goethes jugendliche Entwicklung fällt in die religiös ärmlichste Zeit, die Deutschland nach der Reformation gehabt hat. Das religiöse Leben der Frankfurter evangelischen Gemeinde begann zu dieser Zeit mehr und mehr in die Bahnen der Orthodoxie einzulenken, die mit schroffer Unduldsamkeit alle andern Richtungen bekämpfte und drückte. In seinem Vaterhaus war freilich von diesem intoleranten Zug so gut wie nichts zu verspüren. Sein Vater, der Herr Rat, war ein fleißiger Kirchgänger, der wohl pünktlich seine Morgenandacht in der Familie hielt, dabei aber doch kein kirchlicher Parteigänger und den Bestrebungen einer nüchternen und frommen Aufklärung freundlich gesinnt. An seiner Mutter rühmt der Sohn die alttestamentliche Frömmigkeit, in der sie ein tüchtiges Leben voll Zuversicht auf den unwandelbaren Volks- und Familiengott zugebracht hat. Sie war eine positive, allen Grübeleien abgeneigte Natur, ein sonniges Gemüt von unerschütterlichem Gottvertrauen, in der Bibel zu Haus. Ihre ge-

sellige Stütze des Glaubens fand sie in einem Kreise von pietistischen Frommen, hochstehenden Menschen, zu denen der Hessisch-Kasselsche Staatsmann Friedrich Karl von Moser und das Fräulein Susanna Katharina von Klettenberg gehörte.

Schon im vierten Lebensjahr wurde bei Goethe mit dem Religionsunterricht begonnen, mit dem dann auch der Kirchenbesuch Hand in Hand ging. Gleich von der ersten Unterweisung im kirchlichen Christentum fühlte er sich nicht befriedigt; sie war nur eine Art von trockener Moral, die dem Herzen nicht zusagte. Nicht wenig betroffen war der sechsjährige Knabe über die Nachricht vom Erdbeben zu Lissabon. Er fing an, an Gottes Vaterliebe zu zweifeln und kam um so weniger wieder ins Gleichgewicht, als auch die Weisen und Schriftgelehrten sich nicht über die Art und Weise vereinigen konnten, wie man ein solches Phänomen anzusehen habe. Weder die Bibel noch sein Religionslehrer, ein Verwandter des Hauses, konnte das kindliche Gemüt wieder beruhigen. Weder im Unterricht noch im gewohnten kirchlichen Gottesdienst konnte er mehr die rechte Befriedigung finden. Bald fühlte er sich von den Separatisten, Pietisten, Herrnhutern, den Stillen im Lande angezogen durch ihre Originalität, ihre Selbständigkeit und Beharren. Eine ausgesprochene Vorliebe hatte der Knabe für die Geschichten des Alten Testaments, einmal weil diese dem kindlichen Seelenleben näher liegen, als die Reden, Gleichnisse und Geschichten des Neuen, sodann weil ihm aus dem Leben der Patriarchen derselbe Geist anwehte, der von der Mutter ausging. Schon als 14 jähriger Knabe las er sie bei seinem Rektor in der Ursprache, den er durch seine kritischen Anwandlungen und Zweifel an den biblischen Wundern oft in große Not brachte. Diese alttestamentlichen Stoffe machten ihm die Bibel immer werter, an diesen Stoffen übte er zuerst Phantasie und Formensinn. So entstand das Epos: Joseph und seine Brüder. Auch auf das Gebiet des Neuen Testaments, der christlichen Glaubens- und Sittenlehre wurde er zu gleicher Zeit geführt. In den Predigten des Seniors Plitt, die er höchst aufmerksam hörte und sofort nach dem Gottesdienst niederschrieb, fand er weder besondere Aufklärung über die Bibel selbst noch eine freiere Ansicht über das Dogma. Auch im Konfirmandenunterricht, den er beim langjährigen Beichtvater des Hauses genoß, trat ihm die Kirchenlehre in dürrer Lehrhaftigkeit entgegen. Beichte, Absolution, erste Abendmahlsfeier ließen ihn kalt. Ohne seine Schuld waren die Knabenjahre dahingegangen, ohne daß sie dem empfänglichen Gemüt des Knaben, den ein so lebhaftes religiöses Empfinden auszeichnete, die rechte religiöse Nahrung gebracht hätten. Den

bleibenden Gewinn, den er aus der Knabenzeit für seine religiöse Entwicklung mitnimmt, war die gründliche Kenntnis und Liebe zur heiligen Schrift und zur Natur und die fromme Ehrfurcht, mit der er sie zu betrachten gewohnt war. Bald nach seiner Konfirmation wurde er durch einen Hofmeister in die Geschichte der alten Philosophie eingeführt, bei deren Studium Goethe sich mit besonderer Vorliebe den Stoikern zuwandte. Gemeinsame Wanderungen und Ausflüge gaben seinem Naturinteresse verstärkte Nahrung und diese Verschwisterung der Naturbetrachtung mit der religiösen Sehnsucht in dem jungen Herzen ist ein Grundzug seiner Weltanschauung geblieben, die in allen Perioden seines Lebens gleich deutlich hervortritt. Die Abwendung von der Kirche, die im Elternhause vorbereitet war, wurde eine immer entschiedenere in den neuen Lebensverhältnissen, in die er während seines Universitätslebens in Leipzig eingetreten war. Die Gesellschaft, der er sich anschloß, war nicht nach jeder Richtung die beste. Von den Studien wird er bei heißem Wissensdurst da und dort wohl angezogen, aber nicht dauernd festgehalten. Kirche und Alter läßt er hinter sich. Eine Periode der Trennung von aller Autorität ist mit Recht dieser Zeitraum genannt worden; eine Periode des Zweifels und der Verzweiflung an den besten und größten Individuen. Es ist der Seelenzustand, wie ihn der erste Monolog des Faust schildert. Zum Seelenleiden kam bald auch körperliche Krankheit. Religion und Bibel tritt wieder näher an sein Inneres heran. Sein Freund Langer, ein frommer Hofmeister bei einem Grafen Lindenau, lenkte den Leidenden mit wohltuender Ruhe auf religiöse Betrachtungen und gewann ihn für den Glauben an einen göttlichen Ursprung des Evangeliums. Nur halb hergestellt kehrt er zu den besorgten Eltern zurück. Die tiefbekümmerte Mutter fand Trost und Beruhigung in einem Kreise vorzüglicher Freundinnen, unter denen Fräulein von Klettenberg obenan stand. In ihrem Kummer suchte die Mutter nach einem göttlichen Orakel, schlug die Bibel auf und traf den Spruch Jer. 31, 5: den der Sohn zeitlebens in dankbarem Gedächtnis behielt: Du sollst wieder Weinberge pflanzen an den Bergen Samaria, »pflanzen wird man sie und dazu pfeifen«. Ein geheimnisvolles Mittel soll ihn gerettet haben. Das war die äußere, sein Drang nach Erkenntnis der Naturkräfte und Naturgesetze die innere Veranlassung, daß er sich dem Studium mystischer und alchymistischer Bücher hingab, das seinen Niederschlag in den magischen Partien des Faust fand. Mit dankbarem Herzen hat er in Dichtung und Wahrheit in den Bekenntnissen einer schönen Seele anerkannt, was Fräulein von Klettenberg ihm in diesen trüben Tagen gewesen.

In dieser Zeit beschäftigte er sich auch mit der Lektüre der geistreichsten kirchengeschichtlichen Leistung des Pietismus, Gottfried Arnolds Ketzerhistorien. Was ihn besonders an diesem Werke ergötzte, war der Nachweis, daß gerade in den von der Kirche Ausgestoßenen, ihr Mißliebigen sich mehr echtes Christentum fand, als in so manchem ihrer Glieder. Mit großem Interesse versenkte er sich in die verschiedenen Meinungen dieser Frommen, da er oft genug hatte sagen hören, jeder Mensch habe doch im Grunde seine eigne Religion. Auf Grund der theosophischen Anschauungen, die er aus der gegenwärtigen Lektüre schöpfte, baute sich Goethe ein gnostisch-poetisches Weltsystem auf. Sein Mittelpunkt bildet die Erschaffung Lucifers durch die göttliche Dreieinigkeit, aus dem die übrigen Welten hervorgehen, Lucifers Abfall ruft als Gegenwirkung die Erschaffung des Lichtes und der jetzigen Welt durch die Gottheit hervor. Auch die neue Schöpfung lohnt ihrem Schöpfer mit Undank, bis die Gottheit selber menschliche Gestalt annimmt und dadurch die Rückkehr aller geschaffenen Wesen zu Gott anbahnte. Seine Verbindung mit den Herrnhutern wurde immer inniger. Die Gemeindeverfassung mit ihrer innigen Verbindung des religiösen und bürgerlichen Lebens, auch ihre Missionstendenz erinnert ihn an die apostolische Zeit. Er wohnte ihrer Synode persönlich an und die trefflichen Männer, die er dort traf, gewannen seine tiefste Verehrung. Doch vermögen sie ihn nicht für einen echten Christen zu halten, weil er sich der Lehre von der absoluten Verderblichkeit der Menschen durch den Sündenfall nicht anschließen konnte. Der Umgang mit den Pietisten dauerte auch noch fort, als er im Jahr 1770 zur Fortsetzung seiner juristischen Studien die Universität Straßburg bezogen hatte. Doch vollzog sich bald eine totale Veränderung seines Verhältnisses zu den Frommen. Er schreibt darüber an Fräulein von Klettenberg: »mein Umgang mit den frommen Leuten ist hier gar nicht stark, ich hatte mich von Anfang sehr stark an sie gewendet, aber es ist, als wenn es nicht sein sollte. Sie sind so von Herzen langweilig, wenn sie anfangen, daß es meine Lebhaftigkeit nicht aushalten kann.« Die Kluft wurde noch erweitert durch die nähere Bekanntschaft Goethes mit der französischen Literatur, besonders mit Rousseau, dessen Angriffe auf das Dogma und Erbsünde neben seiner Begeisterung für die Natur und die Bibel und der Verlegung des Schwerpunkts der Religiosität in das Gefühl ihn durchaus sympathisch berührten. In diese Zeit fällt auch die erste Bekanntschaft mit Herder, dessen geistreiche individualisierende Betrachtung der Bibel und der hebräischen Poesie Goethes Begeisterung für die heilige Schrift nur steigern konnte.

Herder machte ihn auch mit Hamanns Schriften bekannt, an denen Goethe die eigentümliche Verbindung größter geistiger Freiheit mit dem Hang zum mystischen Grübeln anzog, der Goethe auch während seiner Straßburger Zeit nicht verlassen hatte. Auch die moralische Wirkung Herders war eine bedeutende.

Die Studienjahre lagen hinter ihm. Mit einem stark ausgeprägten Selbstbewußtsein kehrt er zurück, das ihm den Mut einflößte, mehr und mehr der eigenen Kraft vertrauend, sich auf die eigenen Füße zu stellen und den Sternen in der eigenen Brust zu folgen. Damit war Goethe, wenn auch vorläufig noch unbewußt, in eine Brüderschaft eingetreten, deren Mission es war, eine fruchtbare Neugestaltung auf allen Gebieten des geistigen Lebens stürmisch zu fordern und vorzubereiten. Auf religiösem Gebiet bekämpft sie die Fesselung des lebendigen Geistes und der souveränen Individualität in starre versteinte Dogmen, ebenso sehr wie die anmaßende Gewaltherrschaft des dürren, nüchternen Verstandes. So führt Goethe die ältesten Szenen des Faust aus, so dramatisiert er die Geschichte Gottfried von Berlichingen. Die heftigen Kämpfe der Reformationszeit, in die er sich so sehr einlebte, die lebhafte Vergegenwärtigung von Luthers Geist führt ihn auch zum Lieblingsbuch seiner Jugend wieder zurück, zur Bibel. Gegenüber der Tendenz, den sichtenden Verstand zum obersten Richter in den heiligsten Angelegenheiten zu machen, versucht er die Rechte des Gemütes. Die Inspiration der Orthodoxie, der jeder Buchstabe unmittelbar göttlichen Ursprungs ist, erkennt er als unhaltbar, das Bedürfnis nach Kritik regt sich in ihm; aber es ist keine zersetzende glaubenslose Kritik; es ist nur die Vertiefung in das Innere, Eigentliche, dem unbedingten Hangen am Buchstaben entgegengesetzt. Besonders kräftig haben die drei Streitschriften Herders mit dem Titel: Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit, die älteste Urkunde des Menschengeschlechts und Provinzialblätter für Prediger auf Goethes Gemüt gewirkt. Er selbst geht in zwei anonym erschienenen Schriften unter die theologischen Schriftsteller. In der einen Brief des Pastors zu * an den Pastor zu * polemisiert er ebenso gegen die Aufklärer und moralisierenden Philosophen, wie gegen die Schwärmer und Inspiranten. Das Hauptthema ist die Toleranz, die aus dem Glauben stammt, der wesentlich ein Empfinden der göttlichen Liebe sei, die vor soviel hundert Jahren unter dem Namen Jesus Christus eine kleine Zeitlang als Mensch herumzog und elend ward, damit das Elend der Welt mit ihr herrlich gemacht werde. Er steht durchaus auf christlichem Boden. Der Gesamtcharakter verrät deutlich genug die pietistische Schule, aus

der sie hervorgegangen ist und eine Hinneigung zur Mystik, die uns nach seinem Lebensgang, seiner Individualität und seinen damaligen Beziehungen nicht überraschen kann. Ganz in demselben Geist, wenn auch nicht von derselben Bedeutung ist die zweite im Jahr 1772 erschienene Schrift Goethes: zwei wichtige bisher unerörterte biblische Fragen. Mit diesen Schriften erwarb er sich die begeisterte Zustimmung des Züricher Geistlichen Johann Kaspar Lavater, zu dem sich Goethe mächtig hingezogen fühlt. Was ihn an diesem Manne besonders anzieht, ist das reiche geistige Leben, der genialische Zug seiner ausgeprägten Persönlichkeit, die große Bildung und reiche Erfahrung seines Herzens, wenn sie auch in der Auffassung des Christentums geschieden sind. Sein eigenes Verhältnis zu diesem beruht auf Sinn und Gemüt, während Lavater von einer physischen Verwandtschaft mit dem Heiland geträumt habe. Halten beide Freunde das Christentum als eine wirkliche Offenbarung Gottes hoch, so war es doch für Goethe nicht die einzige. Offenbarung Gottes heißt ihm jetzt schon jede neue große Erfahrung vom Übersinnlichen, die sich noch in Jahrhunderten und Jahrtausenden an der Menschheit als heilskräftig erweist. In Lavater trat Goethe religiöses Prophetentum gegenüber, eine absolute Selbstgewißheit des unbedingten Glaubens mit zarter Sittlichkeit gepaart, wenn auch nicht frei von einer gewissen Eitelkeit. Der stürmische Bekehrungseifer Lavaters, der Goethes Widerspruch immer herausforderte, konnte auf Jahre hinaus der schwärmerischen Freundschaft keinen Eintrag tun. In diese Zeit fällt auch eine Begegnung mit Jakobi, dem er seine in der Tiefe des Gemüts wurzelnden Seelenbedürfnisse erschloß und einen Einblick in das Chaos von Ideen gewährte, das seit der Lektüre von Spinozas Ethik in ihm gärte. Einen tieferen Einblick in die religiöse Krisis jener Zeit gewähren die dichterischen Fragmente, die sämtlich religiöse Stoffe behandeln. Die Beobachtung, die er an Lavater gemacht zu haben glaubte, daß er geistliche Mittel zu irdischen Zwecken gebrauche, daß überhaupt das Himmlische in den Körper irdischer Absichten eingesenkt, im Kampf mit der rohen Welt zum Untergang geführt werde, brachte ihn auf den Gedanken, in einem Drama »Mahomet« die Idee anschaulich zu machen, wie der Mensch in seinem Bestreben das Göttliche, das in ihm ist, auch äußerlich zu verbreiten, nicht zum Heile, sondern zum Verderben geführt wird. Mahomet hat über den Gestirnen den einen wahren Gott gefunden, den er der stumpfen Welt verkündigen will. Das Tragische ist, daß er bei der Verteidigung seiner Religion auch zur weltlichen List seine Zuflucht nehmen muß. Das Irdische wächst, das Göttliche tritt in ihm zurück, er geht zu

Grunde an Gift, das eine Frau ihm eingibt, deren Mann er getötet hat. Die vorhandenen Fragmente tragen einen durchaus theistischen Charakter.

Aus dem Gespräch mit Jakobi über Spinoza wuchs der berühmte Monolog des Prometheus. Man hat darin eine gänzliche Abwendung Goethes von der überlieferten Form der Religion, einen poetischen Ausdruck vollkommener Irreligiosität, ein Zeugnis für Goethes ausgesprochenen Atheismus gefunden. Allein das Gedicht wird völlig mißverstanden, wenn es dogmatisch und theologisch gedeutet wird. Goethe selbst erklärt es rein psychologisch. Er will den ganz auf sich selber sich stellenden Genius schildern, der keine Hilfe über sich braucht, wenn er nur Gutes schaffen kann. Das Werk ist in erster Linie die Veranschaulichung der durchaus selbständigen Tätigkeit des Menschengeistes, der Schaffenslust und Schöpferkraft des Künstlers, der klassische Ausdruck des revolutionären Elementes der Genieperiode, des Unabhängigkeitsgefühls der jungen Generation, das an die Stelle des Autoritätsglaubens getreten war. Es ist nicht ein poetisches Glaubensbekenntnis, sondern eher ein Stimmungsbild, das deutlich Spinozas Einfluß widerspiegelt, dessen Studium Goethe darin bestärkt hat, ganz auf sich allein zu stehen.

In direkter Verbindung mit seinen Bibelstudien steht das Fragment: »Der ewige Jude, das ein Thema behandelt, zu dem Goethe in allen seinen Lebensperioden zurückkehrt und das, wenn er es ausgeführt hätte, uns ein vollständiges Bekenntnis seiner Privatreligion gegeben hätte, die sich der junge Dichter im Gegensatz zu allen ihm aus Erfahrung und Geschichte bekannten kirchlichen Gemeinschaften gebildet hatte und damit zugleich auch eine Charakteristik der hervorragendsten Erscheinungen der Religion und Kirchengeschichte. Ahasver, der ewige Jude, ist ein Schuster zu Jerusalem, der wie Sokrates mit allen gescheiten Leuten anbindet, und auch mit Jesus in Verkehr kommt. Vergebens sucht er den hohen Mann davon abzubringen, daß er gefolgt von einer Schar von Müßiggängern dem Volk, das ihn doch nie verstehen wird, eine unmögliche Religion zu verkündigen strebt, anstatt seine schönen Gaben zum eigenen Besten anzuwenden. Judas macht ihm Mitteilung von Jesu Gefangennahme. Dem vor seiner Bude auf der Straße zusammenbrechenden Jesus wiederholt er bitter und erbarmungslos alle die früheren Vorwürfe. Da hebt Veronika das Tuch empor, mit dem sie des Heilands Gesicht getrocknet und Ahasver sieht darauf das Antlitz des Herrn, aber nicht in Duldergestalt, sondern in verklärter Herrlichkeit und vernimmt die Stimme: »Du wandelst auf Erden, bis du mich in dieser Gestalt er-

blickst.« Unter dem Erhaltenen ist das Ergreifendste die Schilderung des wieder zur Erde zurückkehrenden Christus nach 3000 Jahren, wo er die Welt genau so wiederfindet, wie er sie bei seinem Kreuzestode zurückgelassen, verstrickt in die alte Habsucht und Unnatur.

Wo, rief der Heiland ist das Licht
Das hell von meinem Wort entbronnen?
Weh' und ich seh den Faden nicht,
Den ich so rein vom Himmel rab gesponnen,
Wo haben sich die Zeugen hingewandt,
Die treu aus meinem Blut entsprungen!
Und ach wohin der Geist, den ich gesandt!
Sein Wehn, ich fühl's, ist all verklungen.«

In scharfem satirischen Ton bekommt dann jede religiöse und theologische Richtung, jede Konfession etwas ab, Rationalisten, Supranaturalisten, Katholiken, Protestanten, Herrnhuter und Separatisten. Bei den Katholiken heißt es, daß man vor lauter Kreuz und Christ ihn eben und sein Kreuz vergißt; auch den Protestanten steht er nicht im Herzen, sondern im Hirn, die im Unterschied von den Katholiken nur mehr schwätzen und weniger Grimassen machen. In scharfer Weise wird der Gegensatz betont zwischen der Idee des Christentums in ihrer Verkörperung im Heiland und ihren geschichtlichen Ausgestaltungen. Die Art und Weise, wie die milde himmlische Gestalt des Erlösers von dem dunkeln Hintergrunde der Welt sich abhebt, läßt die demütige Verehrung eines religiösen Gemütes erkennen, das freilich schrankenlos und durchaus unabhängig von jeder kirchlichen Gemeinschaft schon jetzt entschieden außerhalb der sichtbaren Kirche Stellung nimmt.

Das vollkommenste Spiegelbild seiner persönlichen religiösen Denkweise in dieser Jugendperiode besitzen wir in dem wiedergefundenen ersten Faustentwurf in der Gestalt, wie Goethe ihn Klopstock und Jakobi in Frankfurt vorlas. Goethe hatte diesen Stoff nicht ergriffen, um damit dem Geist der Reformationszeit ein dichterisches Denkmal zu setzen; sondern weil er an ihm das zur Darstellung bringen konnte, was ihn damals am meisten beschäftigte: den Glauben an das Dämonische. Frühe schon hat sich bei Goethe dieser Glaube ausgebildet, daß in der Natur ein nicht göttliches und nicht menschliches, ein unvernünftiges und doch scheinbar zweckmäßiges, ein erfinderisches und zerstörendes Wesen vorhanden sei, das im Menschen zur Unwiderstehlichkeit, aber auch zur alles zerstörenden Kraft wird, mit dem die Natur im Bunde steht, das wie ein Gott neben Gott zu treten scheint und zu bändigen ist nur durch die ganze Kraft des Universums. Die Ausbildung dieses Glaubens ist wohl die Folge des

Spinozastudiums. Bei ihm ist die Natur auch eins und alles, ebensogut wie böse. Der wahre Mensch aber ragt mit einem Teile seines Wesens, mit dem Vermögen reiner Sittlichkeit über diese Sphäre hinaus. Ob nun diesem Höchsten und Reinsten der menschlichen Natur, dessen vollkommenste Verkörperung Goethe auch damals in Jesus erblickte, eine lebendige Gottheit in irgendwie faßbarer Gestalt über den Wolken entspreche, darauf versagte sich ihm damals die Antwort; denn der Begriff der Gottheit geht über alle menschliche Fassungskraft hinaus.

Wer darf ihn nennen und wer bekennen
Ich glaub ihn? Wer empfinden
Und sich unterwinden zu sagen: ich glaub ihn nicht?
Der Allumfasser, der Allerhalter,
Faßt und erhält er nicht dich, mich, sich selbst?
Wölbt sich der Himmel nicht da droben
Liegt die Erde nicht hier unten fest?
Und steigen freundlich blickend
Ewige Sterne nicht herauf?
Schau ich nicht Aug in Auge dir
Und drängt nicht alles nach Haupt und Herzen dir
Und webt in ewigem Geheimnis
Unsichtbar, sichtbar neben dir?
Erfüll davon dein Herz, so groß es ist
Und wenn du ganz in dem Gefühle selig bist,
Nenn es dann, wie du willst,
Nenn's Glück, Herz, Liebe, Gott.
Ich habe keinen Namen dafür;
Gefühl ist alles, Name ist Schall,
Und Rauch, umnebelnd Himmelsglut.

Man hat auch diese Stelle benutzt, um Goethe das Christentum abzusprechen oder um an ihrer Hand wenigstens den Beweis zu führen, daß die religiöse Vorstellungsweise Goethes eine durchaus verschwommene, unklar mystische gewesen sei. Bei der durchaus berechtigten Wertschätzung dieser Stelle als eines hervorragenden Zeugnisses für Goethes religiöse Anschauung darf über dem Gedankeninhalt die poetische Situation nicht aus den Augen gelassen werden, in der dieser zum Ausdruck kommt. Es ist hier in einer der Gesamtstimmung der Szene angemessenen Weise die Überzeugung ausgesprochen, daß das Gefühl die Grundlage der Religion sei. Daß das Glaubensbekenntnis in der Gartenszene nicht der Ausdruck des Abfalls von Religion und Christentum ist, darauf deuten auch die Worte Gretchens hin, »ungefähr sagt das der Pfarrer auch, nur mit ein bischen andern Worten«. Es ist vielmehr der Ausdruck tiefster Ehrfurcht vor dem Alleinen, den der schwache Menschen-

geist nicht zu umfassen, noch viel weniger zu erkennen vermag, vor dem Unnennbaren, zu dem das Gefühl in heißer Himmelsglut sich emporsehnt. Daneben läßt sich eine ganze Reihe von Zeugnissen anführen, die nichts weniger als Atheismus und Unglauben atmen auch nicht auf Pantheismus in schlimmem Sinn hindeuten, die vielmehr beweisen, wie der Dichter immer noch die Gottheit als ein persönliches Wesen sich nahe fühlt, die ein tief religiöses Gemüt offenbaren, ein Herz, das nach dem Frieden, den diese Welt nicht gibt, mit heißem Sehnen ringt und in diesem Ringen seufzt:

»Könnt ich doch ausgefüllt einmal, von dir, o Ewiger werden
Ach diese lange, tiefe Qual, wie dauert sie auf Erden!«

Zugleich bewegt sich sein religiöses Vorstellen doch vielfach in der christlichen Sphäre. Das spezifisch Christliche seines Gottesbegriffs ist in dem oft gebrauchten Vaternamen gegeben und christlich an seinem Glauben ist das Bewußtsein, daß die Gottheit dem einzelnen nicht fremd und fern gegenüber steht. Freilich mit der überlieferten Dogmatik läßt sich sein Christentum für den Privatgebrauch nicht ins Reine setzen. Er hat den Widerspruch zwischen der geschichtlichen Persönlichkeit, der durch Raum und Zeit bestimmten individuellen Persönlichkeit Jesu und dem Christus der Dogmatik in der Fassung des zweiten Hauptartikels tief empfunden und daneben besonders durch die Lehre von der Erbsünde sich allezeit vom kirchlichen Bekenntnis abgestoßen gefühlt. Wir halten noch Rückschau auf die religiöse Entwicklung in seiner Jugendperiode und tun's mit Goethes eignen Worten, die den letzten Abschnitt von Dichtung und Wahrheit einleiten: »Man hat im Verlaufe dieses biographischen Vortrags umständlich gesehen, wie das Kind, der Knabe, der Jüngling sich auf verschiedenen Wegen dem Übersinnlichen zu nähern gesucht; erst mit Neigung nach einer natürlichen Religion hingeblickt, dann mit Liebe sich an eine positive fest angeschlossen; ferner durch Zusammenziehung in sich selbst seine eigenen Kräfte« versucht und sich endlich dem allgemeinen Glauben hingegeben. Unter der Neigung nach einer natürlichen Religion ist wohl jene Verschwisterung der Naturempfindung mit der religiösen Sehnsucht gemeint, die in seinem Jugendleben wiederholt hervortrat; unter der positiven festgeschlossenen Religion meint er die Brüdergemeinde und unter dem allgemeinen Glauben, dem er sich zuletzt hingegeben, versteht er weder den historisch-positiven Theismus noch den Deismus, zwischen welchen nach seinem eigenen Worte er die Zeit hin und her schwankte; er ist vielmehr das Absehen von allen bestimmten Formen der Religion, das eifrige Suchen nach dem, was dem reli-

giösen Bewußtsein im allgemeinen eigentümlich ist, was dem Wechsel der Zeiten, dem Reifen der menschlichen Bildung nicht zum Raube fällt.

Seine Religion besteht in der unbedingten Unterwerfung unter eine höhere Macht, sie verbietet ihm, auf eine fortwährende Hilfe Gottes auch im kleinsten zu rechnen. Sein Christus ist kein himmlischer Genius, der den Seinigen fortwährend zu Hilfe kommt, sondern er ist streng aufgefaßt der Held einer furchtbaren Tragödie, der Gott, der sich um seine Menschen kreuzigen läßt und auch fernerhin es immer wieder erlebt, daß sein Evangelium nicht mit Füßen getreten wird. Sein Christentum ist Menschentum, so rein, so tüchtig, so liebevoll, als man es nur fertig bringen kann. Im Grunde steht er allein mit der Fülle der Geschichte, mit den Gestalten seiner Phantasie, die ihn umdrängen. Oft genug hat er zur Bibel gegriffen, aber sie zeigt ihm nur die tragischen Wechsel der Geschichte, die Qual und das Unrecht, die triumphierende Gemeinheit der menschlichen Wirklichkeit. Trost und Ruhe findet er in dem vielverketzerten Spinoza, der ihm eine freie Aussicht über die sinnliche und sittliche Welt eröffnet und ihn lehrt, in Freundschaft und Liebe grenzenlos uneigennützig zu sein. Bei alledem erscheint Goethe an dem Wendepunkt seines Lebens, bei dem wir angelangt sind, als eine bei allem Selbstbewußtsein tief demütige Natur, die nach dem Frieden Gottes und sittlicher Reinheit ringt und Großes, Edles erstrebt, den, wenn auch heute christliche Gemeinschaften wegen vereinzelter Äußerungen in dieser Gärungsperiode ihm schon den Christennamen absprechen, der Herr der Gemeinde auch damals nicht zu den verlorenen Schafen gerechnet hätte. (Forts folgt)

MITTEILUNGEN

1. Eine Philosophie des Krieges

nach von Clausewitzs 1905 in 5. Auflage erschienenem Buche »Vom Kriege«

Dies berühmte Buch, in 1. Auflage 1832 von Clausewitzs Gemahlin herausgegeben, ist in den Jahren 1816—1830 entstanden, und, in acht Abteilungen vorläufig abgeschlossen, von Clausewitz zu späterer nochmaliger Überarbeitung niedergelegt. Der Tod (16./11. 1831) hat letztere verhindert.

»Der Krieg ist nichts, als die fortgesetzte Staatspolitik mit andern Mitteln.« Plato und Aristoteles haben die Politik als einen der wichtigsten Gegenstände philosophischer Untersuchung erachtet; so gehört auch der Krieg hierher. Und unser Buch ist eine wirkliche Philosophie des Krieges; der Psychologe, der Ethiker, der Pädagoge, insonderheit auch der Geschichtslehrer, würde im Studium desselben seine Rechnung finden. Und nun wir Deutschen, vom Schicksal in die Mitte Europas gestellt, sollten wir nicht für dies Werk ganz besonderes Interesse haben?

Die Vervollkommnung der Feuerwaffen und, davon bedingt, Feuerdisziplin und individuelle Ausbildung des Kriegers, Eisenbahnen und alle die andern großartigen technischen Fortschritte modifizieren ja manche Einzelheit unseres Buches, aber dessen wesentlicher Inhalt bleibt davon unberührt; schließt doch der Chef des Generalstabs die Begleitworte, welche er der 5. Auflage beigegeben, mit den Worten: »Schon einmal hat in den langen Friedenszeiten, die auf die Befreiungskriege folgten, das Buch »Vom Kriege« sehr wesentlich dazu beigetragen, in unserem Offizierkorps den Gedanken des wahrhaften Krieges lebendig zu erhalten; möchte der neuen Auflage des Werkes die gleiche heilsame Wirkung beschieden sein!«

Gewisse Hauptgedanken unseres Buches sind ja längt allgemein bekannt, aber eine übersichtliche Darstellung und eine vollzählige Aufführung derselben dürfte manchem Leser auch jetzt noch willkommen sein. Die ganze Anlage des Buches erleichtert solchen Überblick nicht. — Ich beschränke meine freie Darstellung auf die allgemeinsten Gesichtspunkte und

entnehme der Strategie und Taktik nur die notwendigsten, auch heute noch gültigen Lehren.

Zunächst möchte ich dem Leser die Person des Verfassers näher bringen, indem ich eine Probe[1]) seiner Ausdrucksweise folgen lasse. Sie ist wohl Ende der zwanziger Jahre geschrieben und unter zahlreichen andern schönen Stellen auch deshalb ausgewählt, weil sie den Nutzen andeutet, den sich der Verfasser von einer Theorie des Krieges für den Feldherrn verspricht:

»Wenn man die große Anzahl von Verhältnissen, die für den untersuchenden Verstand in Anregung kommen, betrachtet; die großen oft unbestimmten Entfernungen, in welche die einzelnen Fäden verlaufen und die Menge von Kombinationen, die vor uns liegen, wenn man dabei an die Verpflichtung denkt, welche die Theorie hat, dies alles mit Klarheit und Vollständigkeit aufzufassen und das Handeln immer auf die Notwendigkeit des zureichenden Grundes zurückzuführen, so befällt uns die Besorgnis mit unwiderstehlicher Gewalt, zu einem pedantischen Schulmeistertum herabgerissen zu werden, in den untern Räumen schwerfälliger Begriffe herumzukriechen und dem großen Feldherrn in seinem leichten Überblick also niemals zu begegnen. Wenn das Resultat theoretischer Bemühungen von dieser Art sein sollte, so wäre es vielleicht besser, sie niemals angestellt zu haben. . . . Und von der andern Seite ist dieser leichte Überblick des Feldherrn, diese einfache Vorstellungsart, diese Personifizierung des ganzen kriegerischen Handelns so ganz und gar Kern jeder guten Kriegsführung, daß nur bei dieser großen Weise sich die Freiheit der Seele denken läßt, die nötig ist, wenn sie über die Ereignisse herrschen und nicht von ihnen überwältigt werden soll.

Mit einiger Scheu setzen wir unsern Schritt fort. . . Die Theorie soll mit einem klaren Blick die Masse der Gegenstände beleuchten . . . sie soll die Verhältnisse der Dinge untereinander zeigen, das Wichtige vom Unwichtigen sondern. Wo sich die Vorstellungen selbst zu einem solchen Kern der Wahrheit zusammenfinden, den wir Grundsatz nennen . . . da soll die Theorie ihn angeben. Was nun der Geist von dieser Wanderung zwischen den Fundamentalvorstellungen der Sache mit sich nimmt, die Lichtstrahlen, welche in ihm geweckt werden, das ist der Nutzen, welchen ihm die Theorie gewährt. Sie kann ihm keine Formeln zur Auflösung der Aufgaben mitgeben; sie kann seinen Weg nicht auf eine schmale Linie der Notwendigkeit einschränken durch Grundsätze, die sie zu beiden Seiten aufstellt. Sie läßt ihn einen Blick in die Masse der Gegenstände und ihre Verhältnisse tun, und entläßt ihn dann wieder in die höheren Regionen des Handelns, um nach dem Maß der ihm gewordenen natürlichen Kräfte . . . zu handeln und sich des Wahren und Rechten, wie eines einzelnen klaren Gedankens, bewußt zu werden. der, durch den Gesamteindruck aller jener Kräfte hervorgetrieben, mehr ein Produkt des Gefühls als des Denkens zu sein scheint.«

[1]) S. 608 u. 609 des Werkes.

Halb gebildete Tataren, Republiken der alten Welt, Lehnsherren und Handelsstädte des Mittelalters, Könige des achtzehnten, endlich Fürsten und Völker des neunzehnten Jahrhunderts, alle führen den Krieg auf ihre Weise, führen ihn anders, mit andern Mitteln und zu anderm Ziel. Wir beschränken unsere Betrachtungen auf die Verhältnisse der neueren Zeit.

Die Zeit Ludwig XIV. läßt sich als der Punkt betrachten, wo die stehende Kriegsmacht die Höhe erreicht hatte, die wir im 18. Jahrhundert finden. Die Kriegsmacht war auf Werbung und Geld gegründet. Die Staaten hatten sich zur Einheit ausgebildet, die Regierungen, indem sie die Kriegsleistungen der Untertanen in Geldabgaben verwandelten, hatten ihre ganze Macht im Geldkasten konzentriert. Die Rechte der Stände hatten nach und nach aufgehört, das Kabinett war eine vollkommene Einheit. Ein tüchtiges Instrument und ein unabhängiger Wille konnten also dem Kriege eine seinem absoluten Begriff entsprechende Gestalt geben.

Allein, was der Krieg von der einen Seite an Kraft und Konsequenz gewann, ging ihm auf der andern verloren. Die Verhältnisse mit andern Staaten berührten (ein paar Handelsgegenstände ausgenommen) meistens nur das Interesse des Schatzes oder der Regierung und nicht das des Volkes. Das Volk war im Kriege bei den Tatarenzügen alles, bei den alten Republiken und im Mittelalter viel gewesen; jetzt betreiben die Regierungen den Krieg als Geschäft mit ihren Talern und mit den müßigen Herumtreibern in ihren und in den benachbarten Provinzen. Man kannte den Schatz, den Kredit des Gegners, die Größe seines Heeres. So konnte man kalkulieren und wußte sich vor einem gänzlichen Untergang ziemlich sicher. Andrerseits fühlte man die Beschränkung der eignen Kräfte, und auch dem Ehrgeizigen genügte das Ziel, sich in einen mäßigen Vorteil zu setzen, um beim Friedensschluß davon Gebrauch zu machen.

Das Heer mit seinen Festungen machte einen Staat im Staate aus, innerhalb dessen das kriegerische Element langsam brennend sich verzehrte. Gewöhnlich verstrich der Feldzug über einer Belagerung, oder, wenn es hoch kam, über zwei. War eine Schlacht unvermeidlich, so wurde sie geschlagen. Nicht nur die Winterquartiere bildeten eine bestimmte Abgrenzung der Tätigkeit, sondern auch außerdem traten oft lange Pausen des kriegerischen Handelns ein. Niemand fand darin etwas Widersprechendes, zuweilen nur ließ sich ein gegenseitiges Urteil unbeachtet hören. Daß aber ausgezeichnete Feldherren und Könige wie Gustav Adolph, Karl XII. und Friedrich der Große mit ausgezeichneten Heeren nicht stärker aus der Masse der Totalerscheinungen hervortreten konnten, daß auch sie sich gefallen lassen mußten, in dem allgemeinen Niveau des mittelmäßigen Erfolgs zu bleiben, lag in dem politischen Gleichgewicht Europas, zu welchem sich die Interessen, Anziehungen und Abstoßungen ausgebildet hatten.

Da trat 1793 statt eines Kabinetts und eines Heeres ein ganzes Volk mit seinem Gewicht in die Wagschale. — Wenn nicht schon die Revolutionsgenerale bis an das letzte Ziel vorgeschritten sind, so lag das nur in der technischen Unvollkommenheit. Napoleon hat letztere überwunden und führte die auf die ganze Volkskraft gestützte Kriegsmacht zertrümmernd

durch Europa. Nachdem hat der Krieg, als er auch auf der andern Seite (Spanien, Österreich. Rußland, Preußen) Sache des ganzen Volks wurde, eine ganz andere Natur angenommen, oder vielmehr, er hat sich seiner wahren Natur, der absoluten Vollkommenheit sehr genähert.

Bei der wahren Natur des Krieges, der absoluten Gestalt desselben, wo alles aus den ihm eignen Gründen geschieht, gibt es wegen des Zusammenhanges, in welchem strenge genommen die ganze Aufeinanderfolge der Gefechte und kriegerischen Handlungen besteht, nur einen Erfolg: den Enderfolg. Bis dahin ist nichts gewonnen, nichts verloren; der Krieg ist hier ein unteilbares Ganze; das Ende krönt das Werk! Die Eroberung von Moskau und von halb Rußland war nur ein Stück des Feldzugs; es fehlte die Zertrümmerung des russischen Heeres; so wurde der ganze erste Teil unnütz, ja verderblich. — Diesem äußersten Typus steht ein anderer gegenüber, nach welchem der Krieg aus einzelnen für sich bestehenden Erfolgen zusammengesetzt ist, bei denen, wie im Kartenspiel, die vorangehenden auf die folgenden keinen Einfluß haben. Man kann jeden Erfolg (Besetzung eines Stück Landes, Erbeutung eines Magazins, Eroberung einer Festung) wie eine Spielmarke zur spätern Aufrechnung zurücklegen. — Zwischen diesen beiden äußersten Typen bewegt sich, wie in etwas anderer Beleuchtung schon besprochen, die Führung der wirklichen Kriege. Da keine dieser beiden Vorstellungsarten ohne Resultat ist, so kann die Theorie auch keine entbehren. Wir gelangen aber zu einer höheren Einheit dieser vielgestaltigen Erscheinung, wenn wir den Krieg nicht als etwas Selbständiges auffassen, sondern nur als einen Teil des politischen Verkehrs. »Der Krieg ist eine Fortsetzung des politischen Verkehrs mit Einmischung anderer Mittel.« Das Wort Einmischung sagt hierbei, daß dieser politische Verkehr selbst durch den Krieg nicht aufhört, daß er in seinem Wesen fortbesteht, wie auch die Mittel gestaltet sein mögen. Hören dann je mit den diplomatischen Noten die politischen Verhältnisse benachbarter Völker und Regierungen auf?

Die Staatenverhältnisse ändern sich oft, an und für sich, und namentlich nach den Erfolgen im Krieg, das bedingt Änderung der Ziele und des Typus des Krieges. In der Hand der Politik ist das alles überwältigende Element des Krieges ein bloßes Werkzeug. Die Politik ist Sachwalter aller Interessen des eignen Staates gegen andere Staaten; sie ist die Intelligenz, der Krieg nur das Instrument, »es bleibt also nur die Unterordnung des militärischen Gesichtspunktes unter den politischen möglich«. Der Krieg wird den Charakter der Politik annehmen. Zuweilen wird aus dem furchtbaren Schlachtschwert ein leichthandlicher Degen, wohl auch ein Rapier zu Finten und Paraden. Wird aber die Politik großartig, so wird es auch der Krieg, und das kann bis zu der Höhe steigen, auf welcher er zu seiner absoluten Gestalt gelangt.

Dieses sein Bild, welches selbst bei schwächeren Typen immer im Hintergrunde schwebt, soll unserer Betrachtung in erster Linie zu Grunde liegen: »Der Krieg ist ein Akt der Gewalt, um den Gegner zur

Erfüllung unseres Willens zu zwingen!« Um diesen Zweck sicher zu erreichen, müssen wir den Feind niederwerfen: dies letztere wird nun Ziel des Krieges, und dies Ziel muß auch beim Verteidiger vernünftigerweise unverrückt im Hintergrunde stehen. Er will die Zeit und die Vorteile der Verteidigung (diese sind groß) nutzen, um dem Angreifer seinen, des Verteidigers Willen (Anerkennung des bisherigen Zustandes) durch schließliche Niederwerfung aufzuzwingen. Ohne diese Aussicht würde ja der Verteidiger sogleich Frieden schließen.

Was ist nun hier Niederwerfen? — Wäre man 1792 bis Paris gekommen, so wäre höchst wahrscheinlich damit der Krieg mit der Revolution vorläufig beendet gewesen, im Jahre 1814 aber würde man wahrscheinlich mit Paris nicht alles erreicht haben, hätte Napoleon noch mit einem beträchtlichen Heere seitwärts gestanden. 1805 genügte der Besitz von Wien und zwei Drittel des österreichischen Staates nicht, um den Frieden zu diktieren, und nach Austerlitz konnte die Integrität von ganz Ungarn dies nicht mehr verhindern. Friedrich des Großen Rolle wäre mit Vernichtung seines Heeres zugleich vernichtet worden.

Aus den Verhältnissen der Staaten geht ein Zentrum der Kraft und des Lebens hervor, sei es gebunden an eine Örtlichkeit oder eine Streitmacht. Auf diesen Schwerpunkt des Gegners muß der Stoß aller Kräfte gerichtet sein. Die Niederwerfung des Gegners wird also hauptsächlich erfolgen durch Zertrümmerung seines Heeres, wenn es einigermaßen eine Potenz bildet, oder durch Einnahme der Hauptstadt, wenn sie Mittelpunkt der Staatsgewalten und Sitz politischer Körper und Parteiungen ist.[1]) Bei mehreren Gegnern wird man den Stoß auf den Schwerpunkt der Koalition, d. h. auf den hauptsächlichsten Gegner richten. Wo solche Reduktion mehrerer Schwerpunkte auf einen nicht tunlich ist, bleibt nichts übrig, als den Krieg wie zwei oder mehrere gesonderte mit eignem Ziel zu behandeln.

Wenn man Vor- und Nachteile, welche die Zeit dem Sieger oder dem Besiegten bringt, gegeneinander abwägt, so kommt man zu dem Ergebnis, daß keine Eroberung schnell genug vollendet werden kann, daß ihre Verteilung auf einen größeren Zeitraum, als absolut nötig ist, sie nicht erleichtert, sondern erschwert, denn die Zeit steht auf der Seite des Schwachen. Der siegreiche Stoß muß ohne Zeitverlust fortgesetzt werden.

Nun wird man ja, wenn man auf die Hauptstadt oder ein entsprechend Ausschlag gebendes Objekt angeht, die Hauptmacht des Gegners meist auf diesem Wege von selbst antreffen. So ist das Niederwerfen der Streitmacht im allgemeinen das wesentlichste Ziel. Die Streitkräfte von Freund und Feind werden ja oft zu einem starken Teil durch Anstrengung der Märsche, Krankheiten usw. ohne Kampf vernichtet und wir kommen noch später kurz darauf zurück. Hier denken wir zunächst nur

[1]) Wie aus späterer Zeit Sewastopol zeigt, kann auch das Niederwerfen eines wichtigen Nebenzentrums den ganzen Staat niederwerfen.

an die Vernichtung durch Kampf und werfen einen Blick auf Streitkräfte, Kampf, Sieg und Siegeserfolg.

Der Kampf besteht aus zwei wesentlich zu unterscheidenden Bestandteilen: dem Vernichtungsprinzip des Feuers und dem persönlichen Gefecht. Artillerie wirkt nur durch das Feuer, Reiterei nur durch das persönliche Gefecht, Fußvolk durch beides. Reiterei ist vorzugsweise Angriffswaffe, Artillerie, die furchtbarste der Waffen, bedarf immer einer Truppe zur Deckung, weil sie zu keinem persönlichen Gefecht fähig ist. Aus allem ergibt sich die Überlegenheit und allgemeine Verwendbarkeit des Fußvolks und ferner, daß die Verbindung der drei Waffen zum vollkommensten Gebrauch der Kräfte führt. In letzter Beziehung entsteht die hier nur angedeutete Frage, auf welcher Stufe der Truppenkörper diese Verbindung von zwei oder drei Waffen eine beständige sein soll, (in der Brigade, der Division?) während ja eine vorübergehende Verbindung immer ausführbar ist.

Ein für sich allein kämpfender Truppenkörper wird jetzt im allgemeinen das persönliche Gefecht durch Feuerwirkung vorbereiten, dazu einen Teil in der Feuerlinie entwickeln, einen oder mehrere Teile zum Auffüllen der Feuerlinie, zur Deckung gegen Umgehung, zur Anregung und Ausführung des zum Siege führenden Handgemenges und endlich einen Teil als Reserve und zur Aufnahme im Falle eines Mißerfolges zurückhalten. Was hier bezüglich der Gliederung etwa eines Bataillons gedacht ist, wird sich in größerer Differenzierung aufsteigend bei den größeren Truppenkörpern erforderlich zeigen. So wird etwa, je nach den Umständen, eine Division einen Teil als Avantgarde, etwa drei Teile bei der Hauptmacht und zwei als Reserve zu haben wünschen. Dieser Gesichtspunkt ist für Einteilung der Truppenkörper bestimmend. Jeder derselben muß in sich ein Ganzes bilden, befähigt auch gegen einen überlegenen Feind eine, seiner Größe entsprechende Zeitlang stand zu halten. Er muß hierzu eine zweckmäßige Anzahl in analoger Abstufung geordnete Glieder erhalten. Clausewitz zieht z. B. die Einteilung einer Armee von 200000 Mann in 10 Divisionen von 5 Brigaden einer solchen in 5 Korps zu 4 Divisionen von 4 Brigaden vor. Letztere Teilung sei für die meist zahlreicheren Teilaufgaben sowohl beim Korps als bei der Division zu ungelenk, die Brigaden (2500 Mann) seien zu schwach, man habe 80 statt 50 Brigaden, habe eine Befehlsstufe mehr, und alle diese Nachteile nur, um halb soviel Generalen Befehl erteilen zu müssen. Es könnten aber auch besondere Verhältnisse für eine andere Einteilung sprechen.[1])

Zur Zeit Friedrich des Großen bestand die Schlachtordnung aus 2 oder 3 linienförmigen Treffen von Fußvolk, auch Artillerie; die Reiterei daneben oder dahinter. Beide Treffen, hintereinander geordnet, traten

[1]) Bei Preußen lagen sie wohl in der Verknüpfung von Korps und Provinz und auch für die Glieder des deutschen Reiches und die Größe des Heeres sind die Korps passend.

nacheinander in den Kampf. In den Napoleonischen Kriegen aber ist die Schlachtordnung ein dem Boden und andern Umständen angepaßtes, geometrisch unbestimmtes Ganze, aus gleichartigen Gliedern bestehend. Die vorbezeichnete Organisation der Truppenkörper gestattete, die Massen nach Raum und Zeit, dem Bedarf entsprechend, in die Schlacht eingreifen zu lassen, während früher die ganze Schlachtordnung beziehungsweise das ganze Treffen gleichzeitig aufgestellt sein mußte. Eine Division aller Waffen von 8—10000 Mann kann sich selbst gegen einen bedeutend überlegenen Feind in nicht ganz vorteilhaftem Terrain mehrere Stunden und, ist der Feind wenig überlegen, wohl einen Tag halten. So können die zu gemeinsamem Kampf bestimmten oder nach Lage geeigneten Divisionen in entsprechend gewählten geräumigen Abständen sich bewegen und doch rechtzeitig in Treffen oder Schlacht zusammen wirken. Welchen Vorteil diese Organisation für Märsche, für Aufnahme und Deckung bei Rückzug hat, bedarf keiner Erörterung.

Das Gefecht hat die einzige durchgehende Wirksamkeit im Kriege. Es wirkt selbst da, wo es tatsächlich gar nicht eintritt, weil die Vernichtung durch das drohende Gefecht als unzweifelhaft angenommen wird. Jedes Gefecht hat einen besondern, dem Ganzen untergeordneten Zweck, aber diese individuelle Färbung modifiziert nur wenig den allgemeinen Zweck: Besiegung des Gegners. — Jedes Gefecht bringt eine Krisis, auch für den Sieger. Im Bereich dieses geschwächten Zustandes ist die Erscheinung einer verhältnismäßigen Anzahl frischer Truppen entscheidend. Sie reißen die ausbrennenden Schlacken der eignen Feuerlinie mit sich fort und werfen im Handgemenge den Feind. Es liegen aber die Erfolge der Teilgefechte größtenteils noch im Bereich jener Schwächung. Erst wenn diese Erfolge sich zu einem Ganzen verbunden haben und mit dem Zeitpunkt, wo beim Sieger der Zustand der Krisis aufhört und die alte Tüchtigkeit zurückkehrt, ist das Totalgefecht entschieden. Der Gegner verläßt den Kampfplatz und ist nicht mehr im stande das Verlorene gut zu machen. Bis hierher sind im allgemeinen für Freund und Feind die Verluste gleich; jetzt gilt es durch Verfolgung den Gewinn des Sieges, Gefangene und Trophäen aller Art, voll zu ernten.

Durch die Strategie werden Gefechte, zusammenhängendere Treffen, Schlachten zu einem Feldzug zusammengereiht. Unter allen Einflüssen, die den Sieg bestimmen, ist die Überzahl an Streitern das wichtigste. Man kann in der Schlacht nie stark genug sein. Friedrich der Große besiegte bei Leuthen mit 30000 Mann etwa 80000 Österreicher; bei Colin unterlag er mit 30000 gegen 50000. Napoleon hatte bei Dresden 120000 gegen 220000, bei Leipzig 160000 gegen 280000. — Dem talentvollsten Führer ist es also schwer, einer feindlichen Macht von doppelter Stärke den Sieg abzugewinnen.

Talente des Feldherrn, kriegerische Tugend des Heeres und kriegerischer Volksgeist sind die Hauptgrundlagen für Erfolge im Kriege. Daraus entspringen die moralischen Kräfte, die oft mehr als die physischen

zur Höhe führen oder zum Verfall. — Mut, Selbstvertrauen, Beharrlichkeit, Kühnheit, selbst Verwegenheit sind für große Erfolge allen Beteiligten vom Feldherrn bis zum Roßknecht in verschiedener Abstufung nach Art und Maß unentbehrlich. — Jede Stufe des Befehls bildet ihre eigne Schicht von erforderlichen Geisteskräften, von Drang nach Ruhm und nach Ehre, und diesen Drang fühlt auch der einfache Soldat. Der Krieg ist ein bestimmtes Geschäft; wie sehr man die Kriege nationalisieren möge, die dies Geschäft treiben, werden sich als eine Innung fühlen; ein gewisser Korpsgeist ist unentbehrlich.

Vom Geiste und Wesen des Krieges durchdrungen sein, die für ihn nötigen Kräfte in sich erwecken und üben, ganz darin aufgehen, das ist die kriegerische Tugend des einzelnen. Ein Heer, welches im zerstörenden Feuer seine gewohnte Ordnung behält, welches nie von eingebildeter Furcht erschreckt wird und der begründeten den Raum Fuß um Fuß streitig macht, welches mitten im Verderben Gehorsam und Vertrauen zu seinen Führern bewahrt, welches die Anstrengung ansieht als ein Mittel zum Siege und zur Ehre seiner Waffen; ein solches Heer ist vom kriegerischen Geiste voll durchdrungen. Entstehen kann dieser Grad nur aus einer Reihe von Kriegen und glücklichen Erfolgen, oder durch eine bis zur höchsten Anstrengung getriebene Tätigkeit des Heeres.

Grundsätze,[1]) Regeln,[2]), Vorschriften[3]) lenken, erziehen, üben das Heer und schmieden das Band der Disziplin. Über Vorschriften und Reglements hinaus greift die Methode. Ihr hängt etwas Individuelles an von demjenigen, der sie erdacht, angewandt und ausgebildet hat, und ein gut Teil des Erfolges beruht vielleicht auf dieser Persönlichkeit. Die Methode des massierten Vordringens des einen Flügels bei Versagen des andern (schräge Schlachtordnung) konnte bei Kunersdorf Friedrichs des Großen numerische Schwäche nicht ausgleichen; bei Leuthen verknüpft sich mit ihr der größte Sieg, und 1806 unterlagen die Nachahmer dieser Methode gänzlich. — Es gibt noch ein Mittel für Erziehung der Führer: die publizistische Kritik. Sie ist fast wirksamer als die Darstellung einer Theorie; leider ist mir versagt, die Forderungen an eine gute Kritik, welche Clausewitz sehr eingehend behandelt, hier zu besprechen.

Positive Zwecke bewegen den Angreifer; er will ein Gebiet des Angegriffenen erwerben, ein Recht anerkannt haben usw. Sein Vorgehen ist erklärlich. Weshalb aber greift der Angegriffene zur Verteidigung? Er fühlt sich zum Angriff zu schwach. Es müssen also in der Verteidigung Kräfte liegen, von deren Beitritt er genügende Stärkung erwartet, um den bisherigen Besitz- oder Rechtszustand aufrecht zu erhalten, und diese Kräfte entstehen ihm aus dem Lande, aus seinen Bewohnern und aus der

---

[1]) Z. B. Schußwaffen nur zu brauchen, sobald sie anfangen sicher zu wirken.

[2]) Z. B. beim Abfahren der feindlichen Geschütze mit erneuter Energie anfallen.

[3]) Z. B. Formations-, Übungs- und Felddienst-Reglements.

Zeit. Bedingungen einer guten Verteidigung sind: möglichst vorbereitete Mittel, ein kriegstüchtiges Heer, ein gesundes Volk.

Wir wollen annehmen, der Verteidiger schütze das eigne Land. Er könnte, wie Wellington in Spanien gegen Massena, unter Beihilfe eines fremden Volkes fremdes Land verteidigen, oder er könnte im fremden Land vom Angriff zur Verteidigung übergehen, und dies letztere kommt um so häufiger vor, als jeder Angriff, falls er nicht direkt zum Frieden führt, in Verteidigung umschlägt. In beiden Fällen wird der Verteidiger auch aus der Verteidigung Kräfte ziehen, aber in geringerem Maße, als der Verteidiger des eignen Landes.

Der Verteidiger hat an und für sich den Vorteil, daß er den Kampfplatz meist wählen und vorbereiten kann. Das Land ist ihm bekannt, persönliche und sachliche Kräfte unterstützen ihn dabei. Er befestigt die Stellung, stellt die nötigen Verbindnngen her, oder verbessert sie. Der Angreifer dagegen tritt wie halb blind hinein. — Geht der Verteidiger zurück, so stehen Wege, Brücken, Transportmittel ihm zur Verfügung, dem Angreifer entzieht er sie; er geht durch unausgesognes Land und läßt es dem Angreifer leer zurück.

Ströme, Flüsse und ihre Täler bieten günstige Verteidigungsstellungen, wenn sie quer zur Angrifflinie laufen, und wenn sie parallel derselben sich erstrecken, so teilen sie den Angreifer, was im fremden Lande ihm nachteiliger ist, als seinem Gegner. Clausewitz hält große Ströme (Unterlauf der Donau und des Rheins), falls die Umgehung verhindert ist, für absolut verteidigbare Barrieren, vorausgesetzt, daß die Schiffsgefäße dem Angreifer vorenthalten werden können. Bei heutigem Schiffs- und Dampfschiffsverkehr wird dies wohl nicht mehr ausführbar sein.

Ein Gebirge bietet dem Angreifer, der Zeit und Streitkräfte daransetzen kann, kein absolutes Hindernis; aber die Entwicklung aus den Engen gibt dem Verteidiger Gelegenheit zu günstigen Angriffen, und ist ein solcher auf eine Hauptabteilnng gerichtet und erfolgreich, so kann er auch leicht die Nebenabteilungen am Vorschreiten hindern. Für entscheidende Verteidigung ist ein Gebirge im allgemeinen ungünstig; es raubt die Übersicht, hindert die Bewegung und zwingt zur Passivität. Für untergeordnete Aufgaben aber liegt im Gebirgsboden ein stärkendes Prinzip. Es ist ein wahrer Zufluchtsort des Schwachen, der eine absolute Entscheidung nicht mehr suchen darf. Für den Angreifer kann daher fremdes Gebirge, wenn er es nicht inne hat, zu einer unversiegbaren Quelle feindlicher Einflüsse werden.

Die Festungen schwächen den Angreifer. Er muß sie beobachten, einschließen, belagern; sie gestatten dem Verteidiger taktische oder strategische Anlehnung, schützen seine Vorräte, sperren dem Feinde die Kommunikationen und sichern die eignen und bedrohen die Verbindungen mit seiner Basis. Dringt aber der Angreifer weiter vor, verlängert sich seine Verbindungslinie (und er kann bei nötigem Rückzug auch nur diese benutzen), so gewähren die Festungen gesonderten kleinen Streifkorps Zuflucht bei den verbindungsstörenden Unternehmungen.

Nun bringt ja der Verlust des Gebietes beim Zurückgehen dem Ver-

teidiger nicht unerhebliche Nachteile, aber dieser Verlust würde auch eintreten, falls der Schwache an die Grenze sich stellte, ohne die Vorteile der Verteidigung genossen zu haben. Gegen das Ende der Laufbahn des Angreifers hin wirkt der Verlust an Streitkräften, selbst in siegreicher Schlacht, weit empfindlicher auf den Angreifer als an der Grenze.

Die Zeit steht meist auf seiten des Verteidigers. Sie erschöpft Kräfte und Willen des Gegners, sie wendet die Gunst der Mitwelt meist dem Schwachen zu; man fürchtet das Übermächtigwerden des Siegers. Und nun endlich erwächst dem Verteidiger aus seinem eignen Gebiet neue Hilfe durch Aufstellen frischer Truppen, durch Anstrengung aller Kräfte, die sich steigern kann zum höchsten Widerstand des Volkes.

Dies alles faßt Clausewitz in die beiden Sätze zusammen: Der Angriff ist die schwächere Form, jedoch mit positivem Zweck; die Verteidigung ist die stärkere Form, jedoch mit negativem Zweck.

Eins muß dem Verteidiger stets als Ziel vor Augen stehen: Beugung des Willens des Angreifers! — Die Russen stolperten 1812 anfangs absichtlos in das alsdann so bewährte und zweckmäßig durchgeführte System des Rückzuges in das Innere. Napoleons Zentrum war bei Witebsk 250000 Mann stark, vor Smolensk 182000, vor Borodino nur noch 130000 Mann. Dabei beträgt die Entfernung Witebsk—Borodino nur gegen 400 km, und Jahreszeit und Boden waren nicht besonders ungünstig. Weite Landesflächen sind für solchen Rückzug in das Innere erforderlich (Wilna—Moskau etwa 900 km), aber Massenas Heer wurde, als Wellington sich vor ihm systematisch fechtend zurückzog auf nur etwa 300 km Entfernung durch kleine Kämpfe, Märsche und Stillliegen vor dem uneinnehmbaren Torres-Vedras ohne Schlacht zum Zurückgehen gezwungen.

Dieses sind besondere Verhältnisse. Im allgemeinen wird der Verteidiger nach Nutzung der Vorteile der Verteidigung zum Schlagen schreiten müssen. Er kann hinter seinen Festungen die Angriffsschlacht wählen, oder in befestigter Stellung den Angriff erwarten. Ist die Stellung richtig gewählt, so ist ein Vorbeigehen ohne erhebliche Nachteile für den Angreifer meist nicht möglich. Geschieht es dennoch, so ist für den Verteidiger der direkte Angriff des Gegners einem übereilten Vorschieben vorzuziehen. Auch in der Verteidigungsschlacht darf offensive Tätigkeit nicht fehlen; auch ist jede nicht dringend gebotene Kräfteteilung zu meiden. — Oft mag es wohl geschehen, daß der durch Hindernisse schon verlangsamte Schritt des Angreifers durch die Entschlossenheit des Verteidigers und seine feste Stellung ganz aufgehalten wird.

Was der in einer Hauptschlacht geschlagene zu tun hat, wie der Sieger den Erfolg des Sieges einernten soll, mag übergangen werden, aber eines häufig eintretenden Zustandes muß noch Erwähnung geschehen:

Bei geringem Verlangen nach einer Entscheidung, bei schwachen Anregungen und vielen inneren Gegengewichten verschwindet häufig mehr und mehr der wesentliche Unterschied zwischen Angriff und Verteidigung. Beiderseits ist dabei die Tätigkeit darauf gerichtet, dem Gegner einen

Vorteil abzugewinnen und sich gegen jeden Nachteil zu schützen, ein strategisches Manövrieren. Hannibal, sein Gegner der Cunctator, Friedrich der Große haben unter Umständen zeitweise solche Kriegführung nicht verschmäht.

Regierungen und Feldherren haben Wege um die entscheidende Schlacht herumgesucht; es ist der Wahn entstanden, einen Krieg ohne Blutvergießen, mit Manöverieren für den Gipfel der Kriegskunst zu halten. »Wir mögen nicht hören von Feldherren, die ohne Menschenblut siegen. Wenn das blutige Schlachten ein schreckliches Schauspiel ist, so soll das nur eine Veranlassung sein, die Kriege mehr zu würdigen« sagt Clausowitz.

Ich habe bisher fast nur von der Rolle des Verteidigers gesprochen; zum großen Teil ergibt sich daraus die des Angreifers von selbst. Er muß zur Entscheidungsschlacht drängen und für sie tunlichst seine Kräfte vereinigen. Bei der Großräumigkeit der Strategie hat die Umfassung nicht die Bedeutung, welche ihr in der Taktik[1]) zukommt, sie würde dem Gegner den Vorteil der inneren Linie gewähren; aber die ursprüngliche Aufstellung der Truppen wird den Angreifer trotzdem oft zu konzentrischen Bewegungen veranlassen. Der Angreifer darf keine Zeit verlieren, seine Schläge müssen unaufhaltsam erfolgen; er darf den Krieg nicht unnötig in Nebengebiete tragen, weil ihm dadurch neue Widerstandskräfte entstehen würden.

Und nun werfen wir einen Blick auf einen Verteidigungskrieg eigentlichster Art, den siebenjährigen. Gegenüber einer Koalition von sechs Mächten konnte Friedrich als höchstes Ziel sich nur Erhaltung seines Besitzes setzen. Im ersten Akt, Besetzung Sachsens, wird das Feld zur Verteidigung zurecht gemacht, in den beiden nächsten (Böhmen und Mähren) soll Österreich vor Eingreifen Rußlands und Frankreichs zum Frieden geneigt gemacht werden; vergeblich! — Die Konvention von Kloster Soven setzt die mit Friedrich verbundene Kriegsmacht im Nordwesten Deutschlands außer Tätigkeit. Die Schlacht bei Roßbach befreit diesmal Friedrich vom Angriff der Franzosen. Durch Friedrichs Einfluß und Beihilfe ersteht unter Ferdinand von Braunschweig diese nordwestliche Kriegsmacht von neuem und hält fast bis zum Schluß des Krieges Franzosen und Reichstruppen in Bann. Nun kommen für Friedrich Jahre offensiver und defensiver Abwehr gegen Österreicher und Russen, auch Schweden, Sachsen und Deutsche. Doch die Kriegführung Friedrichs wird zurückhaltender, die Schlachten werden seltener; Friedrich selbst schlägt seine letzte Schlacht (Torgau) $2\,{}^1/_4$ Jahr vor Friedensschluß. Aber Ausdauer, Tätigkeit, ja Kühnheit erlöscht nicht, und stets liegt auch hier der schließlich sieghafte Gedanke zu Grunde, den Gegner durch Erschöpfung der physischen Kräfte und des Willens zum guten Frieden zu zwingen.

[1]) In der Taktik dagegen wird eine Schlacht mit gerader Front ohne Umfassung eines Flügels sehr selten einen entscheidenden Erfolg haben.

Müssen wir nicht die Weisheit des Königs bewundern, der bei seiner beschränkten Macht, ein großes Ziel verfolgend, nichts unternahm, was seine Kräfte überstieg, und gerade genug, um seinen Zweck zu erreichen. Überall sehen wir jene verhaltene Kraft, die immer im Gleichgewicht schwebt, die es nie an Nachdruck fehlen läßt, sich im Augenblick größter Bedrängnis zum Erstaunenswürdigen erhebt und im nächsten Augenblicke wieder ruhig fort oscilliert, um dem Spiel der leisesten politischen Regungen sich unterzuordnen.

Und nun schließe ich mit den Worten, welche Clausewitz im Jahre 1811 oder 1812 an seinen Schüler, den nachmaligen König Friedrich Wilhelm IV. gerichtet hat:[1])

»Die gefährlichsten dieser Lagen muß man sich am häufigsten denken und am besten darüber mit sich einig werden. Das führt zu heroischen Entschlüssen aus Gründen der Vernunft. Natürlich sucht man im Kriege immer die Wahrscheinlichkeit des Erfolges auf seine Seite zu bekommen, sei es, indem man auf physische oder auf moralische Vorteile zählt. Allein dies ist nicht immer möglich; man muß oft etwas gegen die Wahrscheinlichkeit des Gelingens unternehmen, wenn man nämlich nichts Besseres tun kann. Wollten wir hier verzweifeln, so hörte unsere vernünftige Überlegung gerade da auf, wo sie am nötigsten wird, da, wo sich alles gegen uns verschworen zu haben scheint.

Damit es in einem solchen Falle nicht an Ruhe und Festigkeit fehle, die im Kriege immer am ersten in Gefahr kommen, und die in einer solchen Lage so schwer zu bewahren sind, ohne welche man aber mit den glänzendsten Eigenschaften des Geistes nichts leistet, muß man sich mit dem Gedanken eines ehrenvollen Unterganges vertraut machen, ihn immerfort bei sich nähren, sich ganz daran gewöhnen. Seien Sie überzeugt, gnädigster Herr, daß ohne diesen festen Entschluß sich im glücklichsten Kriege nichts Großes leisten läßt, geschweige denn im unglücklichen.«

Julius Redlich

2. Nochmals das Prinzip der Freiwilligkeit auf den höheren Schulen

Mitgeteilt von C. Schubert-Altenburg

Dr. Popig-Löbau macht in seiner ausgezeichneten Arbeit »Herbarts Gedanken über das Verhältnis der Erziehung zum Staate« (Päd. Studien, 1905, S. 111) darauf aufmerksam, daß Herbart auch mit der Einrichtung von realistischen Nebenklassen dem Bedürfnisse der Zeit nach erhöhter Realbildung ohne Neugründung von Schulen abhelfen wollte. Die betreffenden Ausführungen Herbarts finden sich in dem Pädagogischen Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlungen usw. (Kehrbachausgabe IV, 544). Sie sollten dem Gymnasium in der Weise angegliedert werden, daß vielleicht nach zurückgelegtem 14. Lebensjahre in einer be-

[1]) S. 689.

sonderen Klasse Gelegenheit zur Ausbildung im Zeichnen, Rechnen, angewandter Mathematik, Maschinenlehre, Technologie mit Rückblicken auf Physik, Chemie, Naturgeschichte und Nationalökonomie gegeben wäre. Herbart wollte dadurch die Einheitlichkeit der höheren Schulbildung retten und die Gründung von Realschulen entbehrlich machen.

In der Einleitung zu Dissen, die Odyssee mit Knaben zu lesen (Kehrbachausgabe III, S. 4) hat Herbart dann andere Ansichten vertreten; er fordert den Staat geradezu auf, eine Anzahl von Fachschulen, ähnlich der in Schulpforta, in denen ganz bestimmte Studien getrieben werden sollen, zu gründen. »Jeder Staat sollte einige wenige dergleichen Konservatorien stiften und pflegen und zwar nicht alle von einerlei Art, sondern neben der Schulpforte etwa eine polytechnische Schule, in welcher Mathematik ebenso sehr als in jener alte Sprachen den Hauptstamm der Studien bilden würde.«

Ferner ist hinzuzufügen, daß die Frage der Anwendung des Prinzips der Freiwilligkeit auf unsere höhere Schulen jetzt bereits in maßgebenden Kreisen des preußischen Kultusministeriums erwogen wird. Nach einer Mitteilung der »Täglichen Rundschau« (Nr. 424) sollen auf Vorschlag des vortragenden Rates Dr. Matthias Versuche unternommen werden, ob nicht schon in der Schule eine Differenzierung der Schüler durchführbar ist. Es soll in der Oberprima dem Schüler freistehen, seiner Anlage, Befähigung und Neigung entsprechend gewisse Fächer in größerem Umfange zu treiben, auf andere dagegen zu verzichten. Dieser Plan bedeute aber, wird hinzugefügt, auch eine schwerwiegende materielle Frage, denn er bedinge eine so große Zahl von Lehrkräften, wie sie wohl keiner Lehranstalt zur Verfügung stehen. Man darf gespannt sein, ob und wie sich die Sache entwickelt. Die materielle Frage darf nicht ausschlaggebend sein, wenn es sich um eine Gesundung unserer höheren Schulen handelt. Vielleicht liegt hier ein vielversprechender Anfang, der auch zur Abschaffung der Abiturientenprüfung in ihrem jetzigen Umfange führt. (Siehe Gurlitt, Die Woche, 1901, 1.)

---

3. Die Reorganisation des Pädagogiums in Wien

Von Seminarlehrer Siegmund Müller-Wien

In der österreichischen Lehrerschaft macht sich schon seit einer Reihe von Jahren ein unablässiges Streben nach erhöhter Bildung geltend. Gelegenheit hierzu bietet sich für einzelne Wissenszweige den Lehrern des öfteren, leider aber keine zum planvollen Studium jener Wissenschaft, durch die erst ein tieferes Verständnis des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens angebahnt und die eigene Schularbeit geadelt wird. Es fehlt uns eine Pflegestätte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Während Deutschland, England und besonders Nordamerika sich eigener Institute zum Studium der Pädagogik rühmen können, befassen sich unsere Hochschulen fast ausschließlich mit der Theorie, da ihnen eine eigentliche Forschungsstätte, die Übungsschule, versagt ist. Daher auch die waltende Subjektivität in pädagogischen Fragen und eine daraus

resultierende Geringschätzung der Pädagogik als Wissenschaft, die sich selbst in den Kreisen der Lehrer bemerkbar macht. Die Frequenz des Wiener Pädagogiums ist ein beredtes Zeugnis hierfür. Von über 4000 Lehrpersonen Wiens waren im Jahre 1904/5 in den wissenschaftlichen Kursen nur 57, in den methodischen gar nur 10 als ordentliche Hörer inskribiert, eine sehr traurige Tatsache, die mancherlei Rückschlüsse zuläßt. Daß eine derartige Vernachlässigung der eigentlichen Berufswissenschaft die Entwicklung unseres Volksschulwesens ungünstig beeinflußt, kann nicht geleugnet werden.

In den maßgebenden Körperschaften wurde daher die Frage nach einer intensiveren pädagogisch-didaktischen Ausbildung der Lehrer des öfteren zum Gegenstand der Beratung gemacht und der k. k. Landesschulinspektor Dr. Rieger forderte zu diesem Zwecke eine Reorganisierung des Wiener Pädagogiums nach der bezeichneten Richtung. Dem Scharfblicke des k. k. Regierungsrates Dr. A. Gessmann entging die Bedeutung einer solchen Reform des Pädagogiums für das Wiener Schulwesen nicht und seinem tatkräftigen Einschreiten ist es zu danken, daß die niederösterreichische Landesvertretung die Anstalt in Landesverwaltung übernahm und damit eine Umgestaltung verknüpfte, für die eine innige Verbindung von Theorie und Praxis charakteristisch ist und die daher von weittragender Bedeutung für das Wiener Schulwesen und durch dieses auch für das ganze Land zu werden verspricht.

Da das Pädagogium mit seiner neuen Gestaltung sowohl der Ausbildung als auch der Fortbildung dienen wird, so schließt es mehrere Teilanstalten in sich, die aber in engster Beziehung zueinander stehen.

Für die Lehrerbildung wurde ein Lehrerseminar mit Parallelklassen und zwei Vorbereitungsklassen errichtet. In diesem Schuljahre wurden bereits die beiden Vorbereitungsklassen und die zwei ersten Jahrgänge eröffnet. Um dem fühlbar werdenden Lehrermangel zu steuern, wurde bis zur Ausgestaltung aller Jahrgänge auch ein einjähriger Kurs für jene Gymnasial- und Realschulabiturienten eingeführt, die sich dem Volksschuldienste widmen wollen. In diesem Kurse beschränkt sich die Ausbildung auf das Studium der pädagogisch-didaktischen Grundlehren und auf die Einführung in die Lehrpraxis an der Übungsschule des Pädagogiums, die aus einer vollständigen Volks- und Bürgerschule besteht. Einzelnen Fächern wie Musik, Landwirtschaftslehre wird nur wenig Zeit zugemessen, da die Absolventen des Kurses den Wiener Schulen zugewiesen werden.

In der Erwägung, daß nach dem jetzigen Organisationsstatute der Lehrer-Bildungsanstalten und wegen des jugendlichen Alters der Kandidaten die pädagogisch-didaktische Ausbildung im Lehrerseminar unzureichend ist, hat man für jene Lehrer, die bereits ein Jahr im Volksschuldienste tätig sind, einen einjährigen Kurs angegliedert, der speziell die berufliche Fortbildung ins Auge faßt und zur Lehrbefähigungsprüfung für Volksschulen vorbereitet. Die Hörer werden in 2 wöchentlichen Unterrichtsstunden mit der Erziehungs- und Unterrichtslehre, die mit besonderer Berücksichtigung des praktischen Bedürfnisses behandelt wird, und in 6 wöchentlichen Unterrichtsstunden mit der speziellen Methodik der einzelnen Unterrichts-

fächer vertraut gemacht. Sie hospitieren zu letzterem Zwecke während des ganzen Jahres in planmäßiger Folge an der Übungsschule und halten auch Probelektionen ab. An die praktischen Übungen schließt sich eine theoretische Begründung des Verfahrens und werden einschlägige Referate aus der methodischen Literatur erstattet. Ein wöchentlich zweistündiges Repetitorium soll das in der Lehrerbildungsanstalt erworbene Wissen in den einzelnen Unterrichtsfächern mit Berücksichtigung des Gebrauches im Unterrichte ordnen und vertiefen.

Der bisher bestandene Kurs zur Heranbildung von Bürgerschullehrern wurde mit der Abänderung belassen, daß die wissenschaftliche und pädagogisch-didaktische Ausbildung nicht mehr getrennt, sondern beide Jahre hindurch nach folgendem Plan erfolgt.

I. Jahrgang

Gegenstand	Wöchentliche Stundenzahl 1. Fachgruppe	2. Fachgruppe	3. Fachgruppe
Pädagogik	4	4	4
Deutsche Sprache u. Literatur	4	—	—
Geographie	2	—	—
Geschichte	2	—	—
Mathemathik	—	(2) [1]	2
Naturgeschichte	—	2	—
Naturlehre: Physik	—	2	—
Naturlehre: Chemie	—	2	—
Geometrisches Zeichnen	—	—	(3) [1]
Freihandzeichnen	—	—	4
Schönschreiben	—	—	1
	12	12	14

II. Jahrgang

Gegenstand	Wöchentliche Stundenzahl 1. Fachgruppe	2. Fachgruppe	3. Fachgruppe
Methodik in Verbindung mit Lehrübungen	4	4	4
Deutsche Sprache und Literatur	4	—	—
Geographie	2	—	—
Geschichte	2	—	—
Mathematik	—	(2) [1]	2
Naturgeschichte	—	2	—
Naturlehre: Physik	—	2	—
Naturlehre: Chemie	—	2	—
Geometrisches Zeichnen	—	—	(3) [1]
Freihandzeichnen	—	—	4
Schönschreiben	(1) [2]	(1) [2]	1
	13	13	14

[1]) Ist Ergänzungsfach der betreffenden Fachgruppe.

[2]) Am Unterrichte im Schönschreiben können Hörer aller drei Fachgruppen teilnehmen.

An diesem Kurse können nur jene Lehrer und Lehrerinnen teilnehmen, die bereits die Lehrbefähigung für Volksschulen erworben haben.

Um das Stadium einzelner Disziplinen bis zu den wissenschaftlichen Grundlagen hin verfolgen zu können und den Lehrern auch eine Ausbildung für nichtobligate Lehrfächer zu ermöglichen, werden regelmäßige Fortbildungskurse abgehalten. Im Wintersemester 1905/6 wurden folgende Vorlesungen angesetzt:

Grundzüge der deutschen Literatur des XIX. Jahrhunderts (2 Stunden in der Woche).	Dr. Willibald Nagl, Dozent a. d. Universität Wien.
Österreichische Staatsgeschichte von Max I. bis zum Westfälischen Frieden (2 Stunden).	Hofrat Dr. J. Hirn, o. ö. Universitätsprofessor
Geschichte Niederösterreichs (2 Stunden).	Dr. Max Vancsa, Kustos d. n.-ö. Landesarchivs.
Heimatkunde (1 Stunde).	Dr. Ant. Becker, k. k. Gymnasialprofessor.
Grundbegriffe der Meteorologie (Dauer noch unbestimmt).	Hofrat Dr. Jos. Pernter, o. ö. Univ.-Prof., Direktor d. Zentr.-Anstalt f. Meteorologie und Geodynamik
Biologie der Pflanzen.	Dr. Alfred Burgerstein, a. ö. Universitätsprofessor.
Grundlehren der Differental- und Integral-Rechnung (2 Stunden).	Dr. Franz Stumpf, Seminarprofessor.
Einführung in das Wesen der Kunst und Kunstlehre (1 Stunde).	Dr. Cyriakus Bodenstein, a. ö. Professor an der k. k. techn. Hochschule.
Österreichische Kunstgeschichte (2 Stunden).	Derselbe.
Stillehre und Ornamentik (2 Stunden).	Kaiserlicher Rat Prof. F. Pönninger.
Formenarbeiten (2 Stunden).	Derselbe.
Wiener Musikgeschichte.	Dr. Josef Mantuani, Amanuensis der k. k. Hofbibliothek.
Stenographie (in drei Kursen).	Josef Jahne, Bürgerschuldirektor und Universitätslehrer.

Zur Pädagogik und Didaktik

Psychologie mit besonderer Berücksichtigung der neueren experimentellen Methoden (1 Stunde).	Julius Nager, Gymnasialprofessor.
Wendepunkte in der Erziehungsgeschichte (1 Stunde).	Dr. R. Hornich, Pädagogiumsdirektor.
Die Lehre von der Aufmerksamkeit und vom Interesse nach Herbart-Ziller (1 Stunde).	Karl Haslbrunner, Oberlehrer.
Neue Wege im Zeichenunterricht (1 Stunde).	Karl Langer, Seminarprofessor.
Die Hauptprobleme des erziehenden Unterrichts (1 Stunde).	Siegmund Müller, Seminarlehrer.

Ein schönes Arbeitsfeld eröffnet sich im Fortbildungskurse den Lehrern der Pädagogik. Werden im Kurse für Volksschullehrer die Hörer mit der allgemeinen Pädagogik unter Berücksichtigung ihrer Anwendung im Unterrichte vertraut gemacht und erfahren diese Grundlehren eine Vertiefung innerhalb der einzelnen Fachgruppen im Kurse für Bürgerschulkandidaten, so werden hier die Hörer in einem Zeitraum von etwa 3 Jahren mit dem vollständigen pädagogischen Systeme und dessen philosophischen Grundlagen bekannt gemacht, damit sich denselben ein verständnisvoller Einblick in den großen Bau unserer Berufswissenschaft eröffne und eine gemeinsame Basis zum weiteren Studium und zu regem, fruchtbringendem Gedankenaustausch geschaffen werde.

Nach dem bisherigen ergibt sich also folgende Gliederung des Institutes:

A [1]) Zur Ausbildung der Lehrer dient:	a) Ein Lehrerseminar mit Parallelklassen u. zwei Vorbereitungsklassen; b) ein einjähriger Kurs für Gymnasial- u. Realschulabiturienten.
B [2]) Zur Fortbildung der Lehrer dient die Lehrerakademie, sie umfaßt:	a) Einen einjährigen Kurs für Volksschullehrer; b) einen zweijährigen Kurs für Bürgerschulkandidaten; c) einen allgemeinen Fortbildungskurs.

C [3]) Beiden Anstalten ist zum praktischen Studium eine vollständige Volks- und Bürgerschule als Übungsschule angegliedert. [1])

Um die Einheit der in den vereinigten Anstalten vertretenen pädagogischen Grundsätze zu wahren, wurde für das Pädagogium ein Direktor berufen, dem für die administrativen Angelegenheiten der Direktor des Lehrerseminars zur Seite steht. Der Pädagogiumsdirektor Dr. Rudolf Hornich ist ein Schüler des bekannten Univ.-Prof. Dr. Theodor Vogt in Wien und teilt auch die pädagogischen Anschauungen seines für die Entwicklung der Herbart-Zillerschen Schule so verdienstvollen Lehrers. Dem Volksschulwesen und den Bestrebungen der Lehrerschaft bringt Dr. Hornich volles Verständnis entgegen, da er durch eine Reihe von Jahren an der Volks- und Bürgerschule gewirkt hat und zuletzt Seminardirektor in St. Poelten war. Als Lehrer und Professoren wurden für das Lehrerseminar ausschließlich nur im Schuldienste erprobte Lehrkräfte berufen; sie sind zugleich als Dozenten an der Lehrerakademie tätig. Außer ihnen werden für die Fortbildungskurse noch Professoren der beiden Hochschulen und auswärtige Fachmänner gewonnen.

Um den im Schuldienste stehenden Lehrern die Möglichkeit zu bieten,

[1]) Das Pädagogium weist im Schuljahr 1905/6 folgenden Besuch auf:

A [1]) a) 220 Zöglinge,
b) 30 Kandidaten.

B [2]) a) 102 Hörer u. Hörerinnen,
b) 280 „ „ „
c) 243 „ „ „

C [3]) 200 Schüler.

die Lehrerakademie besuchen zu können, ist der Unterricht an derselben während der Abendstunden. Für die praktischen Übungen ist der Mittwoch- und Samstagnachmittag der Woche bestimmt, da diese in Wien schulfrei sind. Wer Hörer der Akademie werden will, hat sich Mitte September jeden Jahres beim Pädagogiums-Direktor zu melden; die definitive Aufnahme erfolgt erst durch den n.-ö. Landesausschuß (n.-ö. Landesvertretung). Die Lehrer Niederösterreichs zahlen weder eine Aufnahmegebühr noch ein Schulgeld; die anderen Hörer zahlen pro Semester 50 Kr. Schulgeld, können jedoch davon dispensiert werden. Sobald ein Hörer durch 14 Tage ohne genügende Entschuldigung dem Unterrichte fernbleibt, wird er als ausgetreten betrachtet.

Am Schlusse eines jeden Semesters werden mit den Hörern des Volks- und Bürgerschullehrkurses Prüfungen abgehalten, deren Ergebnisse die Grundlage bilden zur Ausfertigung des Gesamtzeugnisses, das jeder Hörer am Ende des Kurses erhält. Bei den Kandidaten des Bürgerschulkurses entfallen am Ende des zweiten Jahres die Semesterprüfungen, da die Hörer sich einer unter dem Vorsitze eines Vertreters des k. k. n.-ö. Landesschulrates stattfindenden Prüfung zu unterziehen haben. Bei mindestens befriedigendem Erfolge ist der Kandidat berechtigt, bei der staatlichen Prüfungskommission für allgemeine Volks- und Bürgerschulen um Befreiung von der mündlichen Prüfung anzusuchen, was ihm auch gewährt wird, sobald die schriftliche Prüfung und die Probelektion von der Kommission als befriedigend bezeichnet worden. Über den regelmäßigen Besuch der Fortbildungskurse werden ebenfalls Zeugnisse ausgestellt.

Für die jüngere Lehrerschaft Wiens bietet sich somit eine äußerst günstige Gelegenheit zur Erwerbung einer gründlichen, fachmännischen Ausbildung und mit Stolz wird sie auf ihren Bildungsgang blicken können. 5 Jahre Volksschule, 3 Jahre Bürgerschule, 5 Jahre Lehrerseminar, 1 Jahr Praxis und 3 Jahre an der Lehrerakademie ergibt eine Ausbildungszeit von 17 Jahren, von denen 9 Jahre dem speziellen Fachstudium gewidmet sind. Wenn der Lehrer diesem nun mit Lust und Liebe obliegt und ihm nur halbwegs ein sinniges Verständnis entgegenbringt, so kann und wird der Einfluß des Pädagogiums auf unser Schulwesen ein äußerst günstiger, vorausgesetzt, daß den Absolventen des Pädagogiums besondere Vorrechte bei Besetzung leitender Stellen zuerkannt werden. Es wäre dies nur recht und billig; denn ein Lehrer, der in Ausübung seines anstrengenden Berufes sich noch Zeit und Mühe zum Besuche des Pädagogiums nimmt, mit Ernst dort seinem Studium obliegt und seine Prüfungen daselbst mit gutem Erfolge ablegt, verdient Berücksichtigung.

Gewiß wird im Laufe der Zeit sich die Notwendigkeit ergeben, das Pädagogium nach einzelnen Richtungen hin auszugestalten und die n.-ö. Landesvertretung, die sich bereits durch die Reorganisierung des Pädagogiums große Verdienste um die Entwicklung des heimischen Schulwesens erworben, wird sicherlich kein Opfer zur weiteren Ausgestaltung scheuen, auf daß die Anstalt das werde und bleibe, als was sie ins Leben gerufen worden: eine Bildungsstätte echter, wahrer Lehrer, die erfüllt sind von der Hoheit ihres Berufes.

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Kowalewski, A., Moltke als Philosoph. Bonn, Röhrscheid & Ebbecke, 1905. 85 S.

Das Büchlein, ein erweiterter Vortrag, ist vortrefflich ausgestattet und angenehm zu lesen. Es ist freilich das Wort Philosoph in recht weitem Sinne genommen, wenn einzelne Äußerungen Moltkes, wie sie sich wohl bei den allermeisten Schriftstellern finden, als philosophisch bezeichnet werden und Anlaß zu weitern philosophischen Betrachtungen bieten, z. B. daß man andere Menschen meist falsch beurteilt, daß Erinnerungen oft ungenau sind, daß man unbekannte Gefahren oft überschätzt, daß sich die anfängliche Begeisterung mit der Zeit häufig verliert, daß viele Vergnügen kein Glück sind, die Wohltätigkeit zuweilen schädlich wirkt. Diese und viele andere sind sehr wahre aber auch sehr häufig ausgesprochene Gedanken, von denen noch eine ganze Anzahl in geistreicher Wendung mitgeteilt werden. Einen großen Teil des Büchleins nimmt die Erörterung ein, wie weit Moltkes Gedanken über die ideale Seite des Krieges mit Kants Ansicht vom ewigen Frieden übereinstimmt oder von ihr abweicht.

Wansleben bei Halle a/S. O. Flügel

Ament, Dr. Wilhelm, Fortschrittte der Kinderseelenkunde 1895 bis 1903. Archiv f. d. ges. Psychologie 2. 4. Literatur 69—136, 1904. Auch Sammlung von Abhandl. zur psychologischen Pädagogik, herausg. von Meumann 1. 2. Leipzig, Engelmann, 1904. 68 S. Ungeb. 1,50 M.

Ament gehört zu den hervorragendsten Kennern der Kinderpsychologie. Er leistet in dem vorliegenden Werke dem Forscher wie dem Interessenten der Kinderseele einen sehr wertvollen Dienst. Er zeichnet auf Grund von etwa 300 Literaturangaben in knappsten Zügen ein Bild der Entwicklung der Kinderseelenkunde seit ihrem Entstehen in Deutschland bis zum Jahre 1903. Es steckt eine Riesenarbeit in den 50 Seiten des ersten Teils, denn Ament hat sich keineswegs begnügt, die benutzten Werke zu registrieren, er hat sie sorgsam studiert und auf Grund dieses Studiums den Fortschritt der Kinderseelenforschung der 8 Jahre gezeichnet. Es liegt bis heute kein auch nur annähernd so umfassender und wertvoller Sammelbericht auf diesem Gebiete vor.

Ament hat das Material nach rein sachlichen Gesichtspunkten ge-

ordnet. Er bespricht: I. Die Geschichte, II. Das System und III. Die Logik der Seelenkunde. Der zweite Abschnitt wird in zwei Unterabschnitte zerlegt: 1. Die kinderseelischen Erscheinungen (Willenshandlung, Sinneswahrnehmung, Gemütsbewegung, Assoziation und Reproduktion, Denken, Vorstellungskreis, Bewußtsein, geistige Arbeit). 2. Die Kinderseele (Grundform der Seele, Entstehung der Kinderseele, Arten (Typen) der Kinderseele, Ursache der Entstehung, Begriff der Kinderseele, Leib und Seele beim Kinde). Der dritte Hauptteil handelt über Arbeitsgebiet, Untersuchung, Darstellung, Begriff der Kinderseelenkunde.

Der Bericht ist in der Form überaus knapp gehalten, doch leidet darunter nirgends die Klarheit.

Ament beabsichtigt derartige Sammelberichte alljährlich fortzusetzen und bittet, man möge ihm Werke und Sonderabzüge, die nach diesem ersten Berichte erschienen sind, zuseuden,[1]) — es sei mir gestattet, an dieser Stelle, im Interesse einer für Psychologie und Pädagogik gleich wertvollen Sache, diese Bitte zu unterstreichen.

Kiel Marx Lobsien

II Pädagogisches

Zscharnack, Leopold, Lic. theol., Der Dienst der Frau in den ersten Jahrhunderten der christlichen Kirche. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1902, VIII u. 192 S. 8⁰. Preis 4,80 M.

»Eine Geschichte des Dienstes der Frau in den altchristlichen Gemeinden wird niemand für wertlos halten, der bedenkt, daß die Stellung der Frau und die ihr gezollte Achtung einer der ersten Gradmesser für die Kultur eines Volkes und einer Gemeinschaft ist. . . . Einen Beitrag zur Kulturgeschichte der ersten christlichen Jahrhunderte zu geben, war allein meine Absicht bei dieser rein historischen Arbeit, die ohne jedes dogmatische Interesse und ohne Tendenz geschrieben sein soll. Freilich schließt die Frage nach dem, was einst war, nicht jede Stellungnahme zu den geschichtlichen Tatsachen aus, sondern fordert sie; denn ohne Nachleben und sine ira et studio im guten Sinne ist noch nie die Vergangenheit entschleiert worden. Und habe ich auch bei der Arbeit nicht die Absicht gehabt, der Frauenbewegung das Wort zu reden, so hat doch die Behandlung von historischen Stoffen, die sich mit den Problemen der Gegenwart berühren, den Vorteil, daß sie dazu anregt, zu erwägen, inwieweit das Gute der Vergangenheit neu erworben werden kann für die Zukunft« (Vorwort).

Diese Worte kennzeichnen die Absicht des Verfassers hinreichend. Wenn neuerdings die Frage der Zulassung und Verwendung von Frauen zu kirchlichen Diensten und Ämtern erörtert wird, so ist es ohne Zweifel naheliegend, festzustellen, wie es in dieser Hinsicht in den altchristlichen Gemeinden gehalten wurde. Die Frau war damals durchaus nicht streng zum Schweigen verurteilt, wie man oft annimmt; sie hat vielmehr in der ältesten Zeit eine bedeutende Rolle im Dienst der Kirche gespielt, wie

[1]) Adr.: Verlag von Wilhelm Engelmann, Leipzig oder Dr. Wilhelm Ament, Würzburg, Sanderglacistr. 44.

Zscharnack in dem vorliegenden Buche zeigt. Mit der Forderung der kirchlichen Frauenämter wandelt man also in Bahnen, welche die ersten Christen bereits wenigstens teilweise betreten hatten.

Der Verfasser erörtert zunächst einleitend Vorfragen: die allgemeine Wertung der Frau im Christentum, die Stellung der Frau zum Christentum und die Prinzipien der altchristlichen Gemeindeverfassung (S. 1—43). Im Hauptteil seines Buches bespricht er den Dienst der Frau in der Großkirche (S. 44—156), und zwar behandelt er hier die Frau in Lehramt und Prophetie, die sacerdotalen Funktionen der Frauen und Witwen und Diakonissen. Im Schlußabschnitt wird ein Blick auf den Dienst der Frau außerhalb der Großkirche (im Gnostizismus und Montanismus) geworfen (S. 156—190).

Durch das Christentum wurde, wie Verfasser zeigt, die antike Schätzung des Weibes nicht sogleich beseitigt; aber die Bedeutung des weiblichen Geschlechts für die Ausbreitung des Christentums hat nicht verfehlt, zur Wertung und Schätzung der Frau in der Gemeinde beizutragen. Den Frauen wurde die Stellung von »Vorsteherinnen« der Gemeinden und Missionarinnen gewährt. Diese »Mitarbeiterinnen« hatten nicht nur ihr Haus zum Gottesdienst darzubieten, diesen vorzubereiten, sondern auch der Fremden-, Kranken- und Armenpflege sich anzunehmen und oft auch geradezu Lehrbefugnis (der damals geltende Grundsatz der allgemeinen Lehrfreiheit fand auch auf sie Anwendung; von einer Amtsübertragung, daran muß man stets denken, konnte dabei allerdings nicht die Rede sein, denn es gab damals überhaupt noch keine Ämter in unserem Sinne in der Kirche, sondern nur von Dienstleistungen der Frauen kann man sprechen). Zscharnack nennt zuerst als »Patronin« jene Phöbe, Röm. 16, sodann Priscilla, die Frau des Aquila, und Thekla. Ferner finden wir Prophetinnen, z. B. die Töchter des Philippus, die Ammia in Philadelphia; es waren »aus dem Geist Christi sprechende Redner in der Religionsgemeinde, aus Geistesantrieb und mit Geistesworten das Evangelium verkündende Prediger« (S. 63): Paulus kennt Prophetinnen und billigt sie (1. Kor. 11, 5 u. 14, 34 ff.). Witwen resp. Diakonissen haben die weiblichen Katechumenen zu lehren, unterwiesen die Waisenkinder und redeten in der Witwenversammlung (S. 81); sie durften wohl auch die getauften Frauen salben (S. 130), andere taten Helferdienste beim Abendmahl. Auf die Frage, weshalb diese Wirksamkeit der Frauen in der Kirche ein so baldiges Ende gefunden habe, antwortet der Verfasser: »Untreue in dem übertragenen Beruf war es nicht, die den kirchlichen Frauendienst diskreditierte; die Häresie war es, die die Großkirche wieder Mißtrauen, ja Haß gegen das weibliche Geschlecht lehrte, — der Klerikalismus war es, der dessen Inferiorität in der Praxis zu predigen begann —, bis das Mönchtum kam und die letzten Reste des klerikalen altchristlichen Frauendienstes hinwegräumte, indem es die Lebensweise lehrte, die seiner Überzeugung nach der christlichen Frau allein ‚würdig' war« (S. 190). — Das streng wissenschaftliche Werk kann auch von Nichtgelehrten gut benutzt werden, denn die griechischen Zitate finden sich meist in den Anmerkungen, während der Text oft die deutsche Übersetzung bringt.

Halle a. S. H. Grosse

FACHPRESSE

Aus der philosophischen Fachpresse

Gutberlets Philosophisches Jahrbuch. 19. Jahrg. 1. Heft.

I. Abhandlungen: C. Gutberlet, Eine Gefühlsmetaphysik. — J. A. Endres, Die Dialektiker und ihre Gegner im 11. Jahrhundert. — G. v. Holtum O. S. B., Die scholastische Philosophie in ihrem Verhältnis zu Wissenschaft, Philosophie und Theologie mit besonderer Berücksichtigung der modernen Zeit (Schluß). — J. Geyser, »Äquipollenz« der kategorischen Urteile. — II. Rezensionen und Referate. — III. Zeitschriftenschau. — IV. Miszellen und Nachrichten.

42. Einladungsschrift des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen.

v. Rohden, Über Willensfreiheit. — Ergebnisse und Anregungen des 3. Kunsterziehungstages. — Besprechungen.

Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie. XXIX. Jahrg. Heft 2.

F. Adler, Bemerkungen über die Metaphysik in der Ostwaldschen Energetik.

Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. Band 127. Heft 1.

Siebeck, Über musikalische Einfühlung. — Andresen, Zur Begründung des Theismus. — Pailler, Das Raumproblem.

Archiv für die gesamte Psychologie. Band 5. Heft 2.

Hielscher, Völker- u. individualpsychologische Untersuchungen über ältere griechische Philosophie. — Landmann-Kalischer, Über den Erkenntniswert ästhetischer Urteile.

Glauben und Wissen. Von Dr. Dennert. Stuttgart, Kielmann, 1906. V. Jahrg. Heft 1.

Dr. E. Dennert, Hölle—Himmel? — Prof. Dr. Ed. König, Religion ohne Gott. — Past. em. H. Werner, Kann das Christentum geisteskrank machen? — Prof. Dr. K. Kinzel, Ist die moderne Theologie »Hilligenlei«? — Zeugen Gottes aus Wissenschaft und Kunst. — Umschau in Zeit und Welt. (Dr. E. Dennert, Das Bekenntnis und die Not des Gewissens.) — Notizen. — Aus guten Büchern. — Apologetische Rundschau. — Bibliothek.

Die Kinderfehler. Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie. Im Verein mit Medizinalrat Dr. J. L. Koch, herausgeg. von J. Trüper Direktor des Erziehungsheimes und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Südstädtischen Mittelschule für Mädchen in Elberfeld. XI. 4. Heft.

A. Abhandlungen: H. Schreiber, Beitrag zur fruchtbringenden Gestaltung des Rechenunterrichts in unseren Schulen für normale und abnorme Kinder. — Theophil Fries, Eine Lucke im Arbeitsfelde der empirischen Kinderpsychologie. — A. Schenk, Die Lehrmittel in den Schulen für schwachbefähigte Kinder (Schluß). — B. Mitteilungen: H. Kielhorn, Vom 10. Kongresse der »Internationalen Kriminalistischen Vereinigung«. — Fortbildungskursus für Hilfsschullehrer in Bonn. — C. Literatur: Dr. med. Netor, Die Bedeutung der chronischen Stuhlverstopfung im Kindesalter. Von Dr. Fiebig.

Archiv für systematische Philosophie. XI. 4. 1905.

H. Leser, Über die Möglichkeit der Betrachtung von unten und von oben in der Kulturphilosophie. — D. Adolf Müller, Quellen und Ziele sittlicher Entwicklung. — Dr. Ernst Schwarz, Über Phantasiegefühle. — Jahresbericht über sämtliche Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie. — Anna Tumarkin, Bericht über die deutsche ästhetische Literatur aus den Jahren 1900—1905. — Die neuesten Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischeo Philosophie. — Zeitschriften. — Eingegangene Bücher.

Neue Metaphysische Rundschau. Monatsschrift f. philosophische, psychologische und okkulte Forschungen in Wissenschaft, Kunst und Religion. Herausgeg. von Paul Zillmann. 1905. Band XII. Heft 4, 5.

Aus Immanuel Swedenborgs theologischen Schriften. — P. Z., Zur neuen Swedenborg-Ausgabe. — Dr. med. J. D. Buck, Mystische Maurerei (Kapitel VIII. Die erhabene Loge). — Albert Kniepf, Prophezeiungen des deutsch-französischen Krieges von 1870/71. — Helene von Schewitsch, Ein Durchschnittsmensch zwischen Tod und Geburt; eine Reinkarnationsphantasie. — Carl Buttenstedt, Gott. — Ivy Hooper, Zwei Häuser (Kap. VI). Rondschau: Die Seherin von Prevorst. — Zum Doppelheft. — Körperbildung. — Theosoph. Kongreß. — Die Traumtänzerin in Berlin. — Ellen Key in Berlin. — Das Rätsel der Sphinx. — Eine altägyptische Schatzkammer. — Eine Steinkugel, die sich selbst dreht. — Ein vorgeschichtlicher Blasenstein. — Totenschau. — Allerlei. — Literatur: Loti, Indien (ohne die Engländer). — Germanen-Bibel. — Tolstoi, Kritik der dogmatischen Theologie. — Seneca, die Wissenschaft an den Universitäten und ihre Priester. — Du Prel, Studium aus dem Gebiete der Geheimwissenschaften. — Baumgarten, Kirchliche Statistik. — Janitschek, Harter Sieg. — Varna, »Le Horla«. — Stellmacher, Auf neuer Bahn. — Porträt: Immanuel Swedenborg. — Illustration: Die Weisheitsreligion.

Mind A Quarterly Review of Psychology and Philosophy. Edited by Prof. G. F. Stout. New Series. No. 56. October 1905.

R. F. Alfred Hoernlé, Pragmatism v. Absolutism (II.). — Bertrand Russell, On Denoting. — W. R. Boyce Gibson, Predetermination and Personal Endeavour. — S. H. Mellone, Is Humanism a Philosophical Advance? — Critical Notices. — New Books. — Philosophical Periodicals. — Notes.

Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. Von Dr. Ernst Commer. XX. Band. 2. Heft.

Dr. Michael Gloßner, W. v. Humboldts Sprachwissenschaft in ihrem Verhältnis zu den philosophischen Systemen seiner Zeit. — Dr. Georg Graf, Philosophisch-theologische Schriften des Paulus Al-Râhib, Bischofs von Sidon. (Forts. von Bd. XX, S. 55.) — Literarische Besprechungen.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

W. Hanff, Die Überwindung des Schopenhauerschen Pessimismus durch Fr. Nietzsche. Halle, Kaemmerer, 1904. 80 S.

Chapmann, Die Teleologie Kants. Ebenda 1904. 54 S.

N. Awcentieff, Kulturethisches Ideal Nietzsches. Ebenda 1905. 153 S.

Kubecka, Kants Lehre von der Sinnlichkeit. Ebenda 1905. 146 S.

Spengler, Horaklit, Eine Studie über den energetischen Grundgedanken seiner Philosophie. Ebenda 1904. 52 S.

Karl Vossler, Die Sprache als Schöpfung und Entwicklung. Heidelberg, Winter, 1905. 154 S.

Otto Willmann, Philosophische Propädeutik. I. Logik. 2. Aufl. Freiburg i. B., Herder, 1905. 134 S.

J. H. Ziegler, Die wahre Einheit von Religion und Wissenschaft. Zurich. Füssli, 1904. 192 S.

R. Unger, Hamanns Sprachtheorie im Zusammenhange seines Denkens. München, Beck, 1905. 272 S.

H. Walsemann, Lehrbuch der Psychologie für den Seminar- und Selbstunterricht. Potsdam, Stein, 1905. 196 S.

R. Töller, Das ästhetische Gefühl. Stuttgart, Zeller & Schmidt, 1905. 350 S.

L. Keller, Latomien und Loggien in alter Zeit, Beiträge zur Geschichte der Katakomben. Berlin, Weidmann, 1906. 23 S.

L. Keller, Die italienischen Akademien des 18. Jahrhunderts und die Anfänge des Maurerbundes. Ebenda 1905. 18 S.

Herrmann, Erlösung. Lebensfrage. Tübingen, Mohr, 1905. 45 S.

J. Baumann, Anti-Kant mit Benutzung von Tiedemanns Theätet. Gotha, Perthes, 1905. 194 S.

A. Knecht, Kirchenrechtliche Abhandlungen. 22 Hft. System des Justitianischen Kirchenvermögensrecht. Stuttgart, Enke, 1905. 141 S.

Hagemanns Psychologie. Herausgegeben von Dyroff. 7. Aufl. Freiburg i. B. 1905. 354 S.

A. Lehmen, Lehrbuch der Philosophie auf aristotelisch-scholastischer Grundlage. II. Bd. Kosmologie und Psychologie. 2. Aufl. Ebenda 1905. 540 S.

Newest, Gegen die Wahnvorstellung vom heißen Erdinnern. Wien, Konegen, 1906. 90 S.

R. Wilhelmi, Das Geschlechtsleben eine Kunst. Berlin und Leipzig, Speier. 102 S.

A. Hoffmann, René Descartes. Frommanns Klassiker der Philosophie XVIII. Stuttgart, Frommann, 1905. 194 S.

W. Bolin, Pierre Bayle. Sein Leben und seine Schriften. Ebenda 1905. 110 S.

J. Koltan, E. Haeckels monistische Weltansicht. Zürich, Speidel, 1905. 88 S.

Raedler, Platons philosophische Entwicklung. Leipzig, Teubner, 1905. 435 S.

N. Ach, Über die Willenstätigkeit und das Denken. Eine experimentelle Untersuchung über das Hippsche Chronoskop. Göttingen, Wandenhoeck & Rupprecht, 1905. 294 S.

E. Lemp, Schillers Welt- und Lebensanschauung. 2. Aufl. Frankfurt a. M., Diesterweg, 1906. 300 S.

A. Wünsche, Die Schönheit der Bibel. I. Des alten Testaments. 3. Tausend. Leipzig, Pfeiffer, 1906. 390 S.

Th. Lipps, Psychologische Untersuchungen. Bewußtsein und Gegenstände. Leipzig, Engelmann, 1905. 202 S.

C. Gebhard, Spinozas Abhandlung über die Verbesserung des Verstandes. Heidelberg, Winter, 1905. 117 S.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

AUFSÄTZE

Über Psychomonismus

Von

O. Flügel

In der Besprechung der Schopenhauerschen Werke bemerkt[1]) Herbart: »Die nämliche Metamorphose der Kantischen Lehre, welche 20 Jahre früher in Fichtes Geiste vor sich ging, hat sich mit Beiseitsetzung des Zufälligen und Individuellen in Schopenhauer zum zweiten Male ereignet, und sie mag sich künftighin wiederum nach 20 Jahren zum dritten Male zutragen. Niemals wird sich daraus ein besseres Resultat ergeben, als bisher. Immer wird der theoretische Teil der Kantischen Lehre sich vollständiger zum Idealismus ausbilden, immer wird daran der letzte Grund und Boden der wahren Realität vermißt usw.«

Wie dies bei einer Anzahl von Physiologen, die sich an Helmholtz anschließen, geschehen ist, habe ich in meiner Schrift: Die Probleme der Philosophie S. 127 ausführlich gezeigt.

Und wie dies heutzutage bei vielen, die auf Kant zurückgehen, immer von neuen geschieht, ist an vielen Beispielen in dieser Zeitschrift im 3., 4., 7., 8. u. 9. Bande[2]) dargetan.

Die Gedankenbewegung dabei ist etwa diese: erst Rückgang auf den Idealismus, daß mir nur meine Vorstellungen gegeben sind, dann voreiliger oder verzögerter Übergang zu einem Realismus, nämlich zur Annahme einer Außenwelt als Ursache der Vorstellungen, dann aber zugleich die Erkenntnis, daß diese Annahme der Außenwelt

[1]) Werke v. Hartenstein. XII. S. 370.

[2]) O. Flügel, Die Bedeutung der Metaphysik Herbarts für die Gegenwart.

doch auch nur mein Gedankenerzeugnis ist, ich also nie zum Realismus gelangen kann, sondern immer nur zum Phänomenalismus, zum Bekenntnis: ich bin das einzige Reale, die ganze Natur ist nur meine Vorstellung.

Wenn diese Gedanken sich oft, nicht nur alle 20 Jahre, wie oben gesagt ist, einstellen, ist das etwa ein Beweis, daß sie notwendig und wahr sind, weil bestätigt von so vielen Seiten? Das ist oft gesagt und man hat gemeint, diese Kantische Ansicht habe eine hinreichende Bestätigung von seiten der Physiologen erfahren. Was dagegen zu sagen ist, habe ich bereits in den Problemen S. 127 gesagt. Mit Recht bemerkt Goethe: was in der Luft ist und was die Zeit fordert, das kann in 100 Köpfen auf einmal entspringen, ohne daß einer dem andern abborgt.« (83.) Und — so muß man hinzusetzen — ohne daß es darum wahr ist.

Es soll dies jetzt noch einmal an Verworn dargetan werden. Er hat das, was er in seiner Physiologie dargelegt hat und was in dieser Zeitschrift 1901 S. 273 ausführlich besprochen ist, in zwei Vorträgen[1]) etwas popularisiert.

Es scheint, als faßte den, der sich eingehend mit der Natur jahrelang beschäftigt hat, eine Art Erstaunen, wenn er dann liest: die ganze Natur ist nur meine Vorstellung, und wenn er alsdann nicht leugnen kann: es kann auch gar nicht anders sein, ich kann nie dahin kommen, die Dinge an sich also was sie sind, sofern sie nicht vorgestellt werden, zu vergleichen mit meinen Vorstellungen, die ich mir davon bilde; ich bin für immer ganz und gar in meine Vorstellungen eingeschlossen. Diese idealistischen Gedanken sind der Philosophie seit länger als 100 Jahren die allergeläufigsten; den Naturforscher erschrecken sie, sobald er erkennt, daß sie unwiderlegbar sind. Diesen Eindruck machen z. B. folgende Worte von Helmholtz: Ich sehe nicht, wie man ein System des extremsten subjektiven Idealismus widerlegen könnte, welches das Leben als Traum (d. h. die sogenannten äußeren Objekte als unbewußte Satzungen des Ich) betrachten wollte. Man könnte es für so unwahrscheinlich, so unbefriedigend als möglich erklären — ich würde in dieser Beziehung den härtesten Ausdrücken der Verwerfung zustimmen — aber konsequent durchführbar wäre es.« [2])

Verworn nennt diesen Standpunkt des Idealismus Psychomonismus

---

[1]) Naturwissenschaft und Weltanschauung. Leipzig 1904 und Prinzipienfragen in der Naturwissenschaft. Jena 1905.

[2]) Die Tatsachen der Wahrnehmung. 1879. S. 34.

oder Bewußtseinsmonismus. Damit soll gesagt sein: was mir gegeben ist, sind lediglich meine Vorstellungen. Meist geht er dann noch weiter: folglich ist die Materie weiter nichts als meine Vorstellung.

Aber dann macht er, wie fast alle Phänomenalisten den plötzlichen und zwar völlig unmotivierten, willkürlichen Sprung, seine Psyche, sein Ich zu erweitern zu Geist überhaupt und zu sagen: das Geistige ist überhaupt das Primäre. Er vergißt, daß außer dem Vorstellenden, nämlich außer mir überhaupt nichts mehr da ist, auch kein anderer Geist; ich bin nicht nur das Primäre, sondern auch das Einzige. Alle die Auseinandersetzungen von den äußern Stoffen, ihren Verbindungen, meinen Vorfahren usw. sofern sie Ursachen meiner Vorstellungen sein sollen, sind Rückfälle in den noch nicht überwundenen naiven Realismus.

Im letzten Vortrag nimmt er S. 24 einen Anlauf, den Solipsismus zu verlassen und rechtmäßig zum Realismus zurückzukehren. »Das Ich ist veränderlich in seiner Zusammensetzung. Ich sehe, wie das Material meines Ich wechselt, die Empfindungen kommen und gehen. Sie treten von außen (!) her ein und treten nach außen hin aus. Es muß also außer dem Ich noch Material für seinen Aufbau vorhanden sein. Ich sage nicht »Ursachen« für meine Empfindungen. Das wäre unberechtigte Mystik. Nur Material, dieses Material ist das, was ich Außenwelt oder auch Körperwelt nenne.«

Hier muß der reine Empirist — und das ist der Solipsist — fragen: es wird außen und innen unterschieden. Das ist aber doch nur ein Unterschied in meiner Vorstellung. Ein Außen als Realität gibt es ja nicht. Ferner warum muß denn das Denkmaterial, also die wechselnden Empfindungen durchaus von außen kommen? Warum nicht von innen mit dem Schein des Von-außen-kommens, wie im Traum, wie in der Halluzination? Das ist ja die Hauptfrage, um die sich der ganze Streit seit länger als hundert Jahren dreht. Und was soll es heißen: Das Außen liefert das Denkmaterial aber so, daß dieses nicht die Wirkung und jenes nicht Ursache ist?

Gewiß der reine Empirist weiß nichts von Ursachen, er kennt nur das Zugleich oder die Aufeinanderfolge von Vorstellungen; das, was diese verbindet oder trennt, kurz formt, ist nicht gegeben. Aber eben daher darf er auch nicht fragen: woher das Material? Schon die Frage: »woher« überschreitet das Gegebene. Noch mehr jede Antwort, die darauf gegeben wird. Wenn nun gar gesagt wird: es kommt von außen, aber das Außen ist nicht die Ursache des Kommens, so ist damit gar kein Sinn zu verbinden. Der Empirist fragt nicht: woher. Er begnügt sich mit der Tatsache: Empfindungen

sind da, vergehen, wechseln, werden durch andere ersetzt. Das ist alles, höchstens noch der Unterschied, einige Vorstellungen, wie z. B. Sonne, Mond, Naturgegenstände sind behaftet mit dem Schein des Von-außen-kommens, andern Vorstellungen, namentlich den Erinnerungen, den Gefühlen fehlt dieser Schein, sie scheinen von innen zu kommen.

Nun aber fügt Verfasser auch einen Beweis für die Realität des Außen hinzu. »Die Außenwelt ist wirklich da, sie ist nicht mein Phantasiegebilde, wie der Solipsismus sich denkt, denn ich kann sie beweisen. Ich erkenne sie aus den Veränderungen, welche die Dinge der Außenwelt erfahren, auch wenn ich sie nur von Zeit zu Zeit beobachte, d. h. meinem Ich angliedere. Außerhalb und unabhängig von meinem Ich haben sie sich in der Zwischenzeit zwischen zwei Beobachtungen gesetzmäßig verändert. Die Uhr geht weiter, auch wenn ich sie nicht andauernd beobachte.«

Zuerst die Frage: ist in diesem Beweise der Gedanke der Ursache vermieden? Wohl das Wort, aber was heißt dann beobachten? Die Uhr, die beobachtet wird, ist Ursache meiner Vorstellung von der Uhr. Ist die Uhr aber nicht die Ursache, so ist die Vorstellung davon nur ein in mir spontan auftauchendes Bild. Ferner die Uhr soll auch unbeachtet weitergehen: was treibt sie denn weiter? Ursache oder nicht? Im letztern Falle haben wir hier ursachloses oder absolutes Werden. Der ganze Schluß ist hinfällig, wenn nicht in Gedanken hinzugenommen wird: von selbst verändert sich nichts, darum deuten die wechselnden Vorstellungen auf wechselndes Material von außen. Wer auf dem Standpunkt steht, daß das Werden keiner Ursache bedarf, also ursachlos oder absolut geschieht, der wird sagen: warum muß denn die Uhr, die jetzt 3 zeigt und dann 4 eine Realität sein? So gut ich jetzt eine 3 zeigende Uhr vorstelle, ohne Ursache, so gut werde ich dann eine andere vorstellen. Nicht als ob ich Herr über solche Empfindungen wäre, ich bin in der Anschauung daran gebunden, wie ich daran gebunden bin, die Tinte flüssig und schwarz, das Papier fest und weiß vorzustellen, jetzt leer, dann beschrieben. Worin die Notwendigkeit, das Gebundensein besteht, danach darf der gar nicht fragen, der nicht nach Ursachen, also nicht nach Notwendigkeiten forscht. Und wenn jemand danach fragt, so besteht immer die Möglichkeit, daß alles von innen kommt, natürlich unwillkürlich, genau wie Fichte sagte: Die Welt ist ein System notwendiger Vorstellungen oder (Werke I, S. 290) »da alle diese Funktionen des Gemüts mit Notwendigkeit geschehen, so wird man seines Handelns sich nicht bewußt, und muß notwendig annehmen, daß man von

außen erhalten habe, was man doch selbst durch eigne Kraft nach eignen Gesetzen produziert hat«.

Vielleicht könnte man zur Verstärkung jenes Beweises für die Außenwelt noch folgendes geltend machen: ich befestige an dem Uhrzeiger einen Stift, der den Weg anzeigt, den der Zeiger gegangen ist, während ich nicht hinsah. Der Zeiger ist also wirklich gegangen ganz unabhängig von meiner Wahrnehmung.

Darauf würde der Idealist sagen: daran zweifle ich nicht, nur daran, daß das alles außer mir geschieht. Uhr, Zeiger, Strich, Bewegung sind alles meine Vorstellungen, sie laufen ab ohne meinen Willen mit dem Schein des Von-außen-kommens. So gut wie die Psyche unbewußt und ohne Ursache den Zeiger auf 3 projiziert, ebensogut auf 4 und den Strich dazu. Dergleichen dem naiven Realismus so naheliegende Einwände gegen den Idealismus sind im Ernst und Scherz viel hundertmal gemacht und oft besprochen. Sie beweisen nur, daß der, der solche Einwände macht, sich noch nicht gründlich in die Anschauung des Idealismus versenkt hat. Insofern hat Helmholtz recht, wenn er oben bemerkte: durchführbar ist der Idealismus, durchführbar nämlich für den reinen Empiristen, der nicht nach Ursachen fragt. Aber nicht durchführbar ist er, sobald man die harten Widersprüche zu vermeiden sucht, die in dem Gedanken des ursachlosen Werdens liegen. Leugne ich die äußern Ursachen, so muß ich mein Ich, meine Psyche ansehen als das alleinige Reale, das ursachlos, rein aus sich heraus, wenn schon ohne bewußte Willkür, die ganze Welt der Erscheinung erzeugt, produziert und projiziert. Wer diese Widersprüche vermeidet, also streng nach der Maxime aller Forschung verfährt: kein Geschehen ohne Ursache, verschiedene Wirkung, verschiedene Ursachen — der und der allein überwindet den Idealismus oder Solipsismus rechtmäßig.

Nun aber nehmen wir einmal an, Verworn hätte bewiesen, was er beweisen will, nämlich eine selbständige, von mir unabhängige Außenwelt, die mir das Material liefert, die Welt der Erscheinung vorzustellen, dann befände ich mich im Realismus und müßte die Außenwelt ansehen als Ursache meiner Empfindungen. Das will indes Verworn auch nicht. Erst schließt er von der Empfindung der gehenden Uhr auf deren Realität, das ist doch ein Schluß von der Wirkung aus. Wenn ich dann das Erschlossene nicht als Ursache ansehen darf, dann ist der Schluß falsch. Ist er aber richtig, dann muß die Außenwelt als Ursache gelten.

Es ist dasselbe Dilemma, aus dem Kant nicht herauskam. Er sieht das Materiale unserer Empfindungen an als bewirkt von den

Dingen — an sich, zugleich aber leugnet er, daß auf diese die Kategorie der Ursache anzuwenden sei. Die Empfindung ist also Wirkung, die Außenwelt aber nicht Ursache. Das führt stets zum strengen Idealismus: Die Empfindungen sind ohne Ursache, wenn ja gewirkt, so rein von innen.

Doch man gebe sich dem Gedanken VERWORNS hin: die Empfindungen deuten auf eine Außenwelt, diese aber ist nicht die Ursache. Wozu wird sie dann überhaupt angenommen? Wird einmal das absolute Werden für die Psyche zugelassen, dann ist die ganze Erscheinungswelt begreiflich auch ohne Annahme der Außenwelt. Diese Annahme ist völlig überflüssig. Die Außenwelt wäre darnach völlig ohne jeden Einfluß auf mich.

Und wie denkt sich VERWORN diese Außenwelt? »Diese äußere Körperwelt enthält keine andern Elemente als diejenigen, die auch mein Ich aufbauen, denn analysiere ich, was ich von der Körperwelt feststellen kann, so ist es nichts anderes als Empfindungen. Ein Körper ist hart und schwer und kalt und weiß usw. Das sind alles Empfindungen. Nehme ich alle Empfindungen fort, so bleibt von dem Körper nichts übrig. Es wäre eine ganz unberechtigte und völlig überflüssige Hypothese, wollte ich in der Körperwelt noch etwas anderes annehmen als das, was ich wirklich erkenne.« Eben darum frage ich: warum nimmt er noch eine Außenwelt an, warum sträubt er sich gegen den Solipsismus? Ich nenne den Körper hart, weiß usw., aber der Körper ist nicht die Ursache dieser Empfindungen. Ist er etwa das Band, welches hart, weiß, kalt, schwer zu einer Gestalt, Körperform verbindet? »Nehme ich alle Empfindungen fort, so bleibt von dem Körper nichts übrig,« sagt VERWORN; der Realismus sagt: dann bleiben noch die Atome, die letzten realen Elemente übrig, deren Zusammenwirkung untereinander und mit meiner Psyche die Erscheinung des harten, weißen Körpers erzeugen. Aber davon sieht VERWORN ab und ein reiner Empiriker muß davon absehen, weil eben davon nichts zu sehen ist. Er muß also auf die Frage: was liefert die einzelnen Empfindungen: hart, schwer? antworten: das Ich. Und was liefert die Synthese, was verbindet diese einzelnen Empfindungen zu einem Körper, etwa Zucker? dieselbe Antwort: das Ich, nicht ein von mir Unabhängiges, Äußeres. Und warum zeigen sich dieselben Eigenschaften in verschiedenen Gruppierungen als verschiedene Körper, etwa als großer oder kleiner Körper, etwa als Zucker, als Kreide, als Schnee, Arsenik? Immer dieselbe Antwort: das Ich bewirkt dies. Und warum jetzt so, dann anders? das tut das Ich ohne äußere Ursache, ursachlos, absolut.

Verworn glaubt so den Monismus streng durchgeführt zu haben: »es existiert nur Eine Welt, sagt er, aber sie besteht aus unendlich mannigfaltigen Kombinationen von Elementen, Kombinationen, die im ewigen Wechsel begriffen sind.« Er hätte hinzufügen sollen: und diese Eine Welt ist meine, die von mir selbst erzeugte Welt.

Nun fragt man: ist dies Monismus? Es werden viele, mannigfaltige Elemente angenommen, die in ihren Verbindungen das Bild der Welt, also die Naturerscheinungen bedingen. Das hat man von jeher Pluralismus genannt im Gegensatz zu der Ansicht, die nur Ein in sich völlig gleiches Element annimmt, zugleich aber — wenn schon per impossibile — daß dieses Eine Element durch einen gleichmäßigen Trieb, eine große Mannigfaltigkeit und Veränderlichkeit der Erscheinungen aus sich heraus setzt oder dazu sich differentiiert usw. Das ist auch die Konsequenz der Gedanken bei Verworn: das Ich, oder wie er gern sagt: die Psyche ist das einzige Reale, welches in sich oder aus sich die Vielheit setzt, so daß sie aber immer die eignen Setzungen bleiben. So wäre wenigstens den Worten nach der Monismus gewahrt als Psychomonismus. Aber freilich auch nur den Worten nach. Denn ein Eines, welches aber in sich seiner Natur nach die Bedingung trägt, vieles zu werden, ist streng genommen nicht Eins, sondern ein Vieles.

Ein anderer Verstoß gegen den Monismus liegt in der Methode. Für das Dasein, Kommen und Gehen der Vorstellungen wird jede Ursache abgewiesen, also die Psyche erzeugt sie oder hat sie infolge eines ursachlosen, absoluten Werdens. Für die Naturvorgänge wird jedoch die strengste kausale Methode verlangt. Wie? sind denn die Naturvorgänge etwas anders als meine Vorstellungen? Also auf dieselben Elemente wird einmal der Zusammenhang von Wirkung und Ursache angewandt und zugleich verneint. Das ist nicht Monismus, sondern der schroffste Dualismus in der Methode.

Dieser Dualismus der Methode bleibt auch, wenn man zugeben will, daß die Naturvorgänge noch etwas mehr sind, als bloße Seelenzustände. Denn dann würde auf diese das ursachlose Werden, auf jene die Kausalität bezogen. Natürlich als exakter Naturforscher wendet Verworn die Kausalität in aller Strenge an, wo es sich um Naturvorgänge handelt. Darum bekämpft er mit Recht z. B. die Annahme der sogenannten Lebenskraft oder eines Organisationsprinzips und zwar deshalb, weil sich eine solche Annahme nicht der strengen Kausalität fügt. Es sind etwa die Gründe angeführt, die in dieser Zeitschrift VII, S. 177 besprochen sind. Es wird sogar hier über das Ziel der strengen Kausalität hinausgegangen, wenn gesagt wird:

Kausalität schließe Teleologie aus. Das ist bekanntlich nicht der Fall. Ja wenn ich eine Lebenskraft annehme, die unabhängig von den physikalischen und chemischen Kräften diese beherrscht, gruppiert, nach Zwecken und Ideen dirigiert, dann brauche ich keinen Schöpfer anzunehmen. Hier leistet die Lebenskraft geheimnisvoll, was man sonst einer schöpferischen Intelligenz zugeschrieben hat. Das ist Mystizismus und unexaktes Abweichen von der Methode der Kausalität.

Oder wenn ich wie etwa Häckel die Atome selbst als intelligente Wesen ansehe, die nach eignem Ermessen etwa zur Bildung einer fortpflanzungsfähigen Zelle zusammentreten, so brauche ich keinen Schöpfer. Jedes Atom ist dann ein schaffender Gott. Das ist Mystizismus. Wenn ich aber dergleichen Mystizismus von einer wunderbaren Lebenskraft, und von der Intelligenz der Atome vermeide, also rein exakt verfahre, dann tritt das Endweder-oder ganz scharf hervor, nämlich: die ersten organischen Verbindungen in ihren überaus vielfältigen Zusammensetzungen aus einfachen Elementen sind entweder rein zufällig zusammengekommen oder absichtlich herbeigeführt. Dabei findet keinerlei Abweichen vom Gesetz der Kausalität statt. Das Nähere darüber auch über Verworns Ansicht ist bereits in dieser Zeitschrift besprochen IX, S. 97, 110.

Hier sei nur auf eine Frage, die er S. 16 erhebt, geantwortet. Um das Überflüssige der Teleologie oder der Frage nach Zwecken in der Natur darzutun, heißt es: »ist denn die unorganische Natur unzweckmäßig eingerichtet?« Diese Frage ist falsch gestellt! Wenn man Unorganisches und Organisches einander gegenüberstellt und sagt: hier herrscht Zweckmäßigkeit, dort nicht, so will man nicht sagen: das Unorganische sei unzweckmäßig. Das Wort Unzweckmäßig wendet man an, wenn etwas seinen Zweck nicht erreicht. Aber bei dem Unorganischen soll nur gesagt werden: es deutet dabei nichts auf Zwecke. Und das liegt an dem Mangel der innern Gliederung, oder wo diese wie etwa bei Kristallen vorhanden ist, ist es doch so, daß das Ganze von den einzelnen Kristallen, und wiederum die einzelnen Kristalle voneinander keinen Nutzen ziehen. Ganz anders die Organismen. Schon die Gliederung, die Zusammensetzung ist eine viel größere, verwickeltere, und sodann sind die einzelnen Glieder (Zellen) so geordnet, daß eins von dem andern zu seinem Leben Unterstützung empfängt. Diese gegenseitige Unterstützung zur Erhaltung und Fortpflanzung des Ganzen, das ist der Zweck. Man hat dabei nicht etwa an einen äußern Zweck, etwa einen Nutzen für uns Menschen zu denken. Dergleichen Gedanken sind längst beiseite gelegt, das Leben selbst ist der Zweck. Dieses aber hängt an so

vielen Bedingungen äußerer und innerer Art, daß der Gedanke, bloßer Zufall habe die einfachen Stoffe in diese komplizierten Verbindungen gebracht, als höchste Unwahrscheinlichkeit gerade von dem kältesten Verstande abgewiesen werden muß. Jedenfalls trifft die Gruppierung der Elemente zu Zellen, dieser zur weitern Gliederung, und endlich zu einem Ganzen so zusammen, wie es — um mit Helmholtz zu reden — nur die weiseste Weisheit vorbedenkend ersinnen kann. »Die zweckmäßige Anpassung ist das, was den Organismus zum Organismus macht, was sich uns als das eigentliche Wesen des Lebendigen darstellt.« (Wolf.)

Sind die Stoffe erst in der besondern zweckmäßigen Weise zusammengefügt, dann vollziehen sich die Tätigkeiten des Lebens nach streng kausalem Verlauf ohne Einmischung einer besondern an die Stoffe nicht gebundenen Lebenskraft.

Es sollte hier nur hingewiesen werden auf den Dualismus, auf die Körperwelt die Kausalität anzuwenden, sie aber für die Geisteswelt zu leugnen. Ebenso alle Prämissen für den Solipsismus und doch die Folge nicht zuzugeben, sondern eine Außenwelt zu behaupten, die nicht lediglich Erzeugnis des Ich ist. Man möchte hier anwenden, was Wundt nicht ohne Ironie von dieser Art Empirismus (von Boltzmann) sagt: er behauptet 1. das Seelenleben ist nur eine Spiegelung der Gehirnatome, 2. die Körper sind nur Spiegelungen unseres Geistes, symbolische, willkürlich gewählte Hilfsmittel, um die gesetzmäßigen Beziehungen unserer Empfindungen und Vorstellungen abzubilden. Ich lasse, sagt Wundt, dahingestellt, wie sich Boltzmann diesen doppelten Illusionismus durchführbar denkt.[1])

Dieser Dualismus gehört zum Charakter unserer Zeit. Man schreibt ihr sonst einen Wirklichkeitssinn zu und gewiß mit Recht — aber zugleich wird das, was man als Wirklichkeit bewundert, in der Wissenschaft zu erkennen, in der Kunst nachzubilden sucht, verflüchtigt in bloße Vorstellungen.

Und doch läßt sich dieser Dualismus lösen. Wer nun das Wirkliche frei von allem Hinzugedachten und daraus Erschlossenen erkennen und beschreiben will, kommt nicht über die alte Formel hinaus: Die Welt ist Vorstellung und zwar lediglich meine Vorstellung, wie das oben von Verworn auch erkannt ist. Oder es sei an Hans Cornelius (nicht den Herbartianer C. S. Cornelius) erinnert: Einen positiven oder negativen Entscheid über das Dasein eines fremden psychischen Lebens kann uns die Wissenschaft so wenig ge-

[1]) W. Wundt, Psychologische Studien. 1905. I. S. 173.

währen, wie über die Frage unseres Fortlebens nach dem Tode, weil uns der einzige Erkenntnisgrund für solchen Entscheid — die direkte Wahrnehmung fremder Bewußtseinsinhalte — ein für allemal verschlossen bleibt.[1])

Aber nun kommt der Dualismus: »Was uns diese empirisch nie zu widerlegende solipsistische Anschauung, als eine Ungeheuerlichkeit erscheinen läßt, ist nur die Fremdartigkeit, welche die gesamte Welt durch diese Anschauung erhält.« Und so entschließt er sich zur Voraussetzung fremden psychischen Lebens, weil »es von vornherein als ein unserem Vorstellen vollkommen zugängliches erscheint«. Hier liegt die Willkür auf der Hand: Die Wirklichkeit ist nur meine Vorstellung — aber weil dann die Welt mir zu fremdartig wird, wenn ich sie nur als Erscheinung fasse, so setze ich deren Realität voraus. Das ist Willkür. Warum gibt er sich nicht Rechenschaft, worin das Fremdartige liegt. Es liegt darin, daß ein ursachlos Vorstellungen erzeugendes Ich ein Widerspruch ist. Dieser Widerspruch wird nur gelöst durch Annahme einer Außenwelt, durch deren Einwirkung erst das Ich mit seinen Vorstellungen wird.

Das ist freilich kein bloßer Empirismus, der lediglich das Wirkliche gelten läßt, sondern es ist ein Schluß, aber ein notwendiger Schluß, ohne den die reine Wirklichkeit, nämlich das Ich, völlig unbegriffen und die ganze Welt »fremdartig« bleibt.

Das ist auch kein Dualismus, keine willkürliche Annahme einer Außenwelt, sondern die Annahme beruht auf einem streng einheitlich zusammenhängenden Gedankengang, der genau ein und dieselbe Methode, nämlich die kausale auf alle Erscheinungen ohne Unterschied anwendet. Wendet man diese Methode nicht an, bleibt man bloß bei der Wirklichkeit stehen, so darf man nicht aus den Augen lassen, daß auch das Ich nichts Festes, Bleibendes, sondern etwas Wechselndes, Veränderliches ist. Ein substantieller Träger, ein Seelenwesen als Träger der eignen geistigen Erscheinungen ist bekanntlich so wenig gegeben, als irgend eine Substanz. Leugne ich alles Nicht-Gegebene, so behalte ich nur einen schneller oder langsamer, reicher oder ärmer, teilweis regelmäßig wiederkehrenden Ablauf von Gedanken übrig. Viele Denker gehen nun soweit, deshalb ein Ich, das eigne Ich überhaupt zu leugnen. Beispiele sind bereits früher in dieser Zeitschrift III, 182 u. VIII, 193 besprochen, wobei auch bemerkt ist, daß dies auch nicht genaue Beschreibung des wirklichen geistigen Lebens ist, denn die Tatsache des Ich ist nicht zu leugnen, tatsäch-

[1]) Einleitung in die Philosophie. München. S. 322.

lich nehmen in mir die Gedanken und Gedankenreihen eine solche Form und Bewegung an, daß ich mich finde als erkennend, fühlend, wollend — und das nennt man eben ein Ich, das sich seine Vorstellungen als seine eignen vorstellt.

Indes ist es namentlich durch Avenarius zu einem beliebten Thema geworden: es gibt kein Ich. Das Ich gehört zu den Introjektionen (Ergänzungsgedanken), auf deren Elimination der empiriokritische Standpunkt ausgeht, um die reine Wirklichkeit als solche zu beschreiben, nicht zu erklären.

Verworn nimmt für sich in Anspruch, auf eignen Wegen zu dieser Überzeugung gekommen zu sein und sieht eben darin, daß er mit der der Empiriokritizisten übereinstimmt, einen Beweis für ihre Richtigkeit.

Eine andere Bestätigung der Richtigkeit sieht er darin, daß ein junger Theologe diese Anschauung mit der Theologie in Verbindung setze, nämlich K. Heim in dem Buche: Das Weltbild der Zukunft 1904, von dem Verworn sagt: ein Buch, das in einer geradezu wundervollen Sprache und Klarheit aus den geläufigen Anschauungen heraus die modernen Ideen entwickelt.«

Es mag darüber das Wort eines Theologen, des Prof. W. Schmidt, mitgeteilt werden: »K. Heim schreibt unter dem altindischen Motto: »Seele nur ist dieses Weltall« und nennt unter den vier »wohl am meisten für unsere Zeit charakteristischen« (III), als zu einem Ziele strebenden typischen Haupttendenzen an zweiter Stelle die von Avenarius und Mach »begonnene Zersetzung des Ich-Mythus«, die die naturwissenschaftliche Forschungsmethode auf dem ganzen Gebiete der Psychologie anzuwenden gestatte und ermögliche. Der Verfasser ist selbst überzeugt, daß wir es überall nur mit Verhältnissen zu tun haben, nirgends mit letzten Einheiten. In dieser Erkenntnis sieht er den maßgebenden Grundgedanken für die Weltbetrachtung der Zukunft.

Ich meine, daß es ohne letzte Einheiten, ohne ein Ich-Bewußtsein ebensowenig eine einheitliche wie eine irgendwie geordnete Weltbetrachtung gibt. Ohne das Ich-Bewußtsein nicht einmal den Gedanken daran und den Vorsatz dazu. Aber gerade darauf Verzicht zu leisten, sieht K. Heim als die einzige Lösung des Welträtsels an. »Die Wirklichkeit zeigt uns«, sagt er, »an der Hand eines geradezu erdrückenden Beweismaterials, daß alles Sein, das wir überhaupt kennen, der Antinomie« zwischen der Relativität aller Erscheinungen und unserem Absolutheitsbedürfnis (292), »an der wir nörgeln, seine Existenz verdankt! Wir können uns keine Welt denken«, urteilt er,

»die von dieser Antinomie frei wäre« (293). Damit falle der Vorwurf der Sinnlosigkeit, den wir gegen das Weltall schleuderten, in seiner ganzen Wucht auf uns zurück. Es frage sich, ob es Sinn hat, eine so sinnlose Frage zu stellen.« Wer fragt denn eigentlich nach Gründen? Was wir Verstand nennen, ist nicht ein isolierbarer Mechanismus im Kopf des Menschen, sondern eine bestimmte Seite des Wirklichkeitsablaufes selbst. Das Wollen die andere Seite des Wirklichkeitsablaufes« (294). »Diese Spannung«, erklärt Heim, »ist normal. Denn sie ist das Leben! Die Erlösung von der Theorie ist die Lösung. Die Philosophie hat sich selbst überflüssig gemacht.« »Krankhafte Halluzinationen«, enthüllt er, »logen uns Hinterwelten vor, auf die wir alle Entscheidungen abwälzen konnten; oder machten uns durch die Suggestion eines unabänderlichen Naturmechanismus zu scheuen Sklaven der Vergangenheit.« »Einst«, verheißt K. Heim, »werden wir von der Schwermut der Gedanken geheilt sein und von dem Grübeln nach Gründen, das unsern Mut für so viele Jahrhunderte brach. Da werden wir alle »Gründe« und »Gegengründe« wie Schlangen niedertreten« (298, 299).

So K. Heim. Der »Ich-Mythus« findet sein Plazet. Das Ich ist auch für ihn zum Mythus geworden; und die Metaphysik, die vorgelogenen Hinterwelten, desgleichen. Das nach Gründen-Fragen und Gegengründe-Respektieren nicht minder. Und nun muß auch die Theologie daran glauben. »Durch die ganze theologische Apologetik des 19. Jahrhunderts«, sagt K. Heim, »geht das »Suchen« hindurch nach einer von aller Metaphysik und von allen philosophischen Beweisgründen unabhängigen nur in sich selbst ruhenden Glaubensposition, wie sie von der Frankschen Schule, von der Ritschlschen Schule und von Dogmatikern wie Martin Kähler bei aller sonstigen Meinungsverschiedenheit übereinstimmend erstrebt« werde. In dem »Weltbild der Zukunft«, wie es K. Heim erschaut und erstrebt, hätte sich die Theologie einzurichten und zu behelfen ohne die krankhaften Halluzinationen, die ihr Hinterwelten vorlogen, ohne Verstand, der gar keine Einheit oder eine Mehrheit von Einheiten oder irgend etwas anderes ist als »eine bestimmte Seite des Wirklichkeitsablaufes«, ohne Wollen, das nur die andere Seite des Wirklichkeitsablaufes ist (294); ohne eine so sinnlose Frage, wie die nach einem Sinn der Welt, ohne auch jede andere Frage und Gegenfrage, zu der es gar kein Subjekt gibt, das fragt, ohne Ich oder gar eine Mehrheit von Ichs. Dergleichen gibt's nicht. Schließlich ist dem fortschreitenden Verstehen, der zunehmenden Welterkenntnis, dem rapide erweiterten Wissen, die allerdings einigermaßen überraschende und selbst in unserer an Über-

raschungen gewöhnten Zeit alles Bisherige dergleichen weit hinter sich lassende »Entdeckung« gelungen, daß unser eigenstes Ich und alle andern Ichs in das Reich der Mythen gehören. Gelungen, obgleich eben damit entdeckt sein soll, daß keiner da ist, der versteht, der erkennt, der fragt oder antwortet, dem irgend ein Gedanke, also auch dieser gelingen kann.« (Zeitschrift Reformation 1905, S. 563.)

Daß unter dem, was man Monopsychismus, Bewußtseinsmonismus, immanente Philosophie, Empiriokritizismus u. a. nennt, nichts Neues vorliegt, sondern immer nur Gedanken, die im Anschluß an Kant, Fichte, Herbart seit hundert Jahren viele vielemal erörtert sind, wird der Kundige wissen. Ich habe darum im Vorwort zu meinen Problemen auf die Notwendigkeit der so oft unbeachteten Kontinuität in der Wissenschaft hingewiesen, denn »an einem selbständigen Versuche, jene alten Schwierigkeiten zu lösen, dürfte kaum jemand mit Erfolg arbeiten können, der sich nicht mit sämtlichen Denkbewegungen in Bezug auf Geist und Materie wenigstens den Hauptpunkten nach vertraut gemacht hat. Wo diese Kenntnis fehlt, wird oft an vermeintlich selbständige Lösungsversuche große Mühe verwendet, die gespart sein würde, hätte man gewußt, wie ganz die nämlichen Gedanken bereits früher vielfach aufgestellt, abgeändert, widerlegt und von neuem aufgenommen worden sind.

Goethe und das Christentum

Von

Dr. **A. Ströle** in Laufen a/Eyach (Württemberg)

(Forts.)

2. Goethe im Mannesalter

Wir rechnen dazu den ersten Aufenthalt in Weimar von 1775 bis 1786, die italienische Reise und seine Rückkehr nach Weimar bis zum Tode Schillers 1805. Goethe war eingelaufen in den Hafen des Glücks. Der Bürgersohn hatte die höchste für ihn erreichbare Stufe irdischer Macht und Ehre in leichtem Sprunge erstiegen, er ist der erste Mann in dem freilich kleinen Weimar geworden. Der allmächtige Minister ist zugleich der Günstling und ausgesprochene Busenfreund seines Herzogs. Über seiner Beteiligung an den burschikosen Tollheiten, die man einige Jahre lang trieb, wird oft übersehen, mit wie fester Hand Goethe als Mentor den jüngeren Freund leitete, und ebenso die treue wahrhaft ersprießliche Beamtenarbeit,

die er geleistet hat. Daneben scheint ihm die entsagungsvolle Liebe zu Charlotte von Stein alles zu gewähren, was sein Herz verlangt. Sie war die Vertraute seiner geheimsten Pläne, Freuden und Sorgen. Ihr verklärtes Abbild ist Iphigenia. Soviel Anstößiges man in diesem Verhältnis finden mag, so wurden doch die heiligenden und religiösen Kräfte seiner Natur durch Frau von Stein gestärkt und gehoben. Sie machte ihn stiller und maßvoller und kühlte sein heißes Blut. Ein wesentlicher Faktor seiner religiösen Weltanschauung ist seine fromme Naturbetrachtung. Die Beschäftigung mit der Natur ist ihm nicht mehr bloß Liebhaberei, sondern ein amtliches Geschäft, die ihm die Ausbeutung der Natur zum Nutzen des Staates zur amtlichen Pflicht macht. Darin wächst und entwickelt sich rasch sein wissenschaftlicher Eifer. Die ihm übertragene Aufsicht über das Berg- und Hüttenwesen veranlaßte ihn zu häufigen Streifereien im Lande. Aus der Mineralogie und Geologie, aus der vergleichenden Anatomie, Botanik und Meteorologie, der Theorie der Farben und des Lichtes machte er ein sorgfältiges Studium. Diese Naturanschauung, die sich auf die genaueste Einzelbetrachtung gründete und durch unausgesetzte Beschäftigung mit wissenschaftlichen Werken sich erweiterte, bildete fortan den eigentlichsten und tiefsten Hintergrund seines geistigen Lebens. Durch die Erkenntnis ihrer Gesetzmäßigkeit schreitet er auch zu tieferer Gotteserkenntnis fort. Er faßt und verwertet sie als Offenbarung. Es ist der Geist, der das All durchzieht und der sich in der Gesetzmäßigkeit des Naturlebens abspiegelt. Dieser Gesamtbegriff von der Natur als einem grenzenlosen, lebendigen, nach harmonischen Gesetzen sich bewegenden Ganzen ist ihm nun das, was dem Frommen sein Glaube ist: der Maßstab, an dem sich alle andere Erkenntnis bewähren muß.

Von besonderer Bedeutung für Goethes Entwicklung war der Eintritt Herders in den Weimarischen Staatsdienst als Generalsuperintendent. Mit Herder stimmt er in dieser Zeit aufs innigste überein in religiösen und ethischen Grundanschauungen. Mit Herder findet Goethe die Religion in Sinn und Gemüt, im innersten Bewußtsein und teilt mit ihm das Ideal christlicher Humanität und die Überzeugung, daß Göttliches und Menschliches an sich keinen Gegensatz bilden, sondern das Göttliche im Menschlichen vermittelt sei und das Menschliche durch das Göttliche verklärt und veredelt werde. Beide sind im Begriff, den Zug zum Mystizismus in ihrem geistigen Leben einzuschränken. Beide Freunde stellen um diese Zeit ihre Welt- und Lebensanschauung auf die Grundlage der Philosophie des Spinoza. Beide assimilierten sich seine Grundideen. Seine Substanz ist ihnen

kein abstrakter Begriff, sondern ein Sein voll subjektiven Lebens, in dem alles Einzelne ebensosehr untergegangen wie erhalten, ebenso versenkt wie daraus hervorquellend ist. Von einem außerweltlichen, eingeschränkt persönlichen Gott wollen sie nichts wissen. Gott kann nur als der Alleine gedacht werden, der in der Natur sein Wesen entfaltet und in ihr am besten erkannt wird. Bei alledem bleibt aber Gott die schaffende Vernunft, die Welt stellt eine lebens- und geistesvolle Entwicklung nach innern Zwecken dar, und von den Endursachen gesteht Goethe, daß sie dem Gemüte zu denken durchaus nötig seien, Gedanken, die weit mehr an Leibniz, als an Spinoza erinnern. Die Wirkung Spinozas auf Goethe war eine vorwiegend ethische; hier fand er Beruhigung seiner Leidenschaften. In Spinozas Ethik findet er systematisch dargestellt, was er gleichsam als verkörpertes Ideal an Frau von Stein besaß. Bei ihrer Lektüre überkommt ihn dieselbe innere Ruhe und derselbe Friede, wie wenn er sich ihr gegenübersieht. Offen erklärt er, daß ihm das gesamte Gedankengebäude jenes Denkers nie völlig und sichtlich vor der Seele gestanden, aber wenn ich hineinsehe, glaube ich ihn zu verstehen, d. h. er ist mir nie mit sich selbst im Widerspruch; ich kann für meine Sinnes- und Handlungsweise sehr heilsame Einflüsse daher nehmen. Es ist bezeichnend für Goethes Freiheit, daß sich bei ihm auf dieser Durchgangsstufe pantheistische und theistische Vorstellungsmomente durcheinanderschlingen und ineinander weben.

Je mehr sich Goethe mit Herder innerlich eins wußte, desto mehr löst sich allmählich sein Bund mit den pietistischen Freunden, besonders mit Lavater. Was ihn diesem einst nahe gebracht, das waren von vornherein nicht so sehr dessen Ansichten und Empfindungen, als vielmehr Lavaters Charakter, sein Streben, seine als praktische Lebenskraft wirkende Frömmigkeit. Was sie entzweit, ist Lavaters eigentümliche Anschauung von Christo. Jesus war auch für Goethe und blieb es stets eine geschichtliche Persönlichkeit von unübertroffener Reinheit. Aber bei Goethes Bestreben, jeden Menschen mit einem bestimmten Charakter zu denken, mußte ihm Lavaters Versuch immer fremder werden, den Heiland zu einem Ausbund aller menschlichen Herrlichkeiten, zu einer Art von Universalmenschen zu machen. Der Lavatersche Christus ist Goethe ein selbstgemachtes Ideal. Auf den »Brief an Jünglinge«, erschienen im Jahre 1781, in welchem Lavater seine Anschauung von Christus mit Phantasie und warmer Herzlichkeit ausspricht, läßt Goethe auch in einem Brief, der häufig unvollständig zitiert wird, seine klare Gegenmeinung folgen. Er nennt hier den wirklichen Jesus das herrliche kristallhelle Gefäß, in

das Lavater seinen eignen Trank füllt, fügt aber hinzu, das war er und als solcher verdient er jede Verehrung. Bald darauf veröffentlicht Lavater sein eigentümlichstes Werk: Pontius Pilatus; in dem er auf Goethes Ausstellungen Bezug nimmt und in aufdringlicher Weise allen Lesern die Pistole auf die Brust setzt: ob sie sich zu diesem Christus bekehren wollen. In scharfer Weise setzt sich Goethe mit Lavater auseinander und wehrt sich gegen die ausschließliche Intoleranz, die aus des Freundes Werk ihm entgegentritt; er meint: die Geschichte des guten Jesus habe er nun so satt, daß er sie von keinem als allenfalls von ihm selbst hören möchte. Das alte Verhältnis konnte nicht mehr hergestellt werden, die Entfremdung steigert sich bis zur geflissentlichen Geringschätzung. In Lavater hat Goethe das pietistische Christentum in seiner enthusiastischen Gestalt ein für allemal abgetan, das Christentum, das mit dem Glauben an die Versöhnung mit Gott durch Christus auch die Prätention verbindet, diesen Mittler so persönlich zu kennen, wie man einen andern Menschen kennt und mit ihm in tätigem Gebetsverkehr und in wundertätiger Korrespondenz zu stehen. Und doch hat er immer noch nicht das Christentum schlechtweg abgelehnt, bei alledem bleibt ihm das Christentum auch jetzt noch eine Offenbarung Gottes und zwar die höchste, wenn auch nicht die einzige. Christus ist ihm immer noch ein vollkommenes Bild aus alter Zeit, an das jeder sein Menschenideal anknüpfen, in dem jeder sein besseres Ich wieder erkennen möchte, das Urbild des echten Menschen.

Von besonderer Bedeutung für die damalige religiöse Stellung Goethes ist sein größtes religionsgeschichtliches Gedicht, an dem er in den Jahren 1784 und 1785 arbeitete und das Thema des ewigen Juden wieder aufnahm. Es führt den Titel: »Die Geheimnisse«; es ist leider Fragment geblieben; der Prolog des Gedichtes eröffnet, unter dem Titel: Zueignung, die lyrischen Gedichte und alle Gesamtausgaben Goethes. Sein Inhalt ist folgender: Ein Ordensgeistlicher, Bruder Marcus, verirrt sich in einer gebirgigen Gegend und kommt zuletzt in ein freundliches Tal, wo ihm abends gastlich ein Kloster entgegenläutet. Es trägt am Portal als Schmuck ein mit Rosen umwundenes Kreuz. Im Kloster wohnt ein Konvent von Rittern, die ihn freundlich aufnahmen und sich seine Schicksale erzählen lassen. Sie selbst sind im Augenblick durch den Abgang ihres Obersten Humanus bewegt, der ihnen jetzt vor dem Scheiden seine früheren Erlebnisse erzählt: Harte Jugend, schwere Prüfungen, ritterliche Taten. Nach diesen Erzählungen zeigt man ihm den Kapitelsaal mit 13 Chorstühlen, die mit zum Teil seltsamen Wappen geziert sind.

Mit einer rätselhaften Erscheinung von rosenbekränzten, fackeltragenden Jünglingen bricht das Gedicht ab. Aus Goethes Erklärungen erfahren wir, daß die zwölf Ritter die hauptsächlichsten Religionen darstellen sollen, die sich alle dem Humanismus unterordnen. Die Geheimnisse sind eine allegorische Dichtung, die in lebensvollen Gestalten die Eigentümlichkeit der verschiedenen Religionen der Menschheit schildern sollte in ihrem allmählichen Fortschritt zur höchsten Stufe, dem humanen Christentum und dabei den Nachweis erbringen, daß jeder Volksreligion ein Kern göttlicher Wahrheit eigen ist. Goethe steht hier deutlich unter dem Einfluß Herders, der in diesen Jahren die beiden ersten Teile seines unvollendeten größten Werks: »Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit« erscheinen ließ. Von ihm hat Goethe eine genauere Kenntnis der verschiedenen Religionen und ein mehr geschichtliches Verständnis des Christentums empfangen. Wo Herder vom Ursprung des Christentums spricht, schildert er in einem kurzen Kapitel ganz allein die Persönlichkeit Jesu als den Menschensohn, als den erhabenen Stifter eines Reiches der Humanität, dann erst im weiteren die Entstehung des Glaubens an ihn. Christus selbst repräsentiert keine Religionsform. Das Christentum ist nun nicht mehr die Religion Christi selbst, sondern eine Religion an Christus, in der sich die ärgsten Entstellungen und Verdrehungen seiner Lehre finden, welche den Menschen, der Ungunst der geschichtlichen Entwicklung zur Last fallen. Goethe hat diese Darstellung durchaus gebilligt. Die höchste Stufe, die Humanitätsreligion erinnert an das Wesen Jesu selbst. Sie ist von Goethe mit Humanus bezeichnet, ihr Wappen ist das Kreuz mit Rosen umwunden, eine freundliche versöhnende Weltanschauung auf Grund der Selbstüberwindung und Entsagung, die allein den Sieg verleiht. Keine der menschlichen Religionen, die alle unter dem Zeichen des Kreuzes als einer höchsten göttlichen Offenbarung stehen, sind vollkommen, die beste ist die, welche die reifsten und reinsten sittlichen Früchte bringt. Tief und ernst hat sich Goethe mit dem Problem der Religionen beschäftigt, um ihre Wahrheit zu ergründen. Wenn auch jede Religion auf göttlicher Sendung beruht, so sind sie Goethe doch alle ein Menschenwerk, enträtselnd ewig sich dem Ungenannten. Hoch über dem menschlichen Gedanken aber thront die Gottheit selbst. Besondere Erwähnung verdient in diesem Zusammenhang das einzige größere Werk, das Goethe vor seiner italienischen Reise vollendet hat: Iphigenia auf Tauris in rhythmischer Prosa. Es ist ein Werk von bedeutendem religiösen und ethischen Gehalt. Das Kostüm ist

griechisch, die Seele christlich. Es ist nichts anderes als ein Seitenstück zu einer der wichtigsten Ideen des Christentums, zur Idee der Versöhnung. Goethes Iphigenia ist in Parallele zu Christus gesetzt, dem heiligen Mittler zwischen dem himmlischen Vater und seinen irdischen Kindern. Was in der Menschheit im großen geschehen, das ist im Hause des Tantalus im kleinen geschehen, was Christus für die ganze Menschheit getan, das vollbringt Iphigenia für ihr Geschlecht. Das Geschlecht hat die Götter auf das tiefste verletzt, äußere Werke können den verlorenen Frieden und die gestörte Harmonie nicht wieder herstellen und ewig dauern würde der Fluch, wenn die Gnade von oben nicht dem Flehen der einen rein bewahrten Jungfrau entgegenkäme, die vor der Sünde zurückschreckt. Den Gedanken stellvertretender Versöhnung in seiner biblischen Tiefe konnte Goethe nicht vom damaligen kirchlichen Christentum, noch weniger vom Rationalismus jener Tage übernehmen, aber er hat ihn ausgesprochen unter einer unbewußten Einwirkung des Genius unserer christlichen Religion. Der Kern des Stückes ist die Genesung des Orest, seine Lösung vom Fluch der Rachegeister. Der Nebengedanke ist der Sieg der Menschlichkeit über die Barbarei. Beides wird vollbracht durch die Person der Iphigenia, deren reine Nähe Orest von den Furien befreit und deren Wahrhaftigkeit auch den drohenden Zorn des barbarischen Königs beschwört. Die heilige Persönlichkeit vollbringt durch sich selbst die Sühnung.

Die ersten zehn Jahre in Weimar haben den Bruch mit dem dogmatisch-kirchlichen Christentum vollendet, und darum konnte er auch dem religiösen Leben der kirchlichen Gemeinschaften nicht anders, als kühl und ablehnend gegenüberstehen. Was ihn hauptsächlich gegen den kirchlichen Gottesdienst einnimmt, das ist die Verwertung des Wunders. Wir werden unwillkürlich an die Worte Fausts dabei erinnert, mit denen er Glockenklang und Chorgesang von sich abwehrt:

»Was sucht ihr mächtig und gelind, ihr Himmelstöne mich am Staube. Klingt dort umher, wo weiche Menschen sind. Die Botschaft hör ich wohl, allein mir fehlt der Glaube. Das Wunder ist des Glaubens liebstes Kind. Nach jenen Sphären wagt ich nie zu streben, woher die holde Nachricht tönt.« Doch hat ihn aber auch der Mangel des Zugehörigkeitsgefühls zur christlichen Kirchengemeinschaft nicht kalt gegen die Menschen gemacht. Er wurzelt doch im Tiefsten der christlichen Sittlichkeit: Reinheit, Entsagung, Stille der Seele und tätige Aufopferung für andere erscheint ihm als das Höchste. Für die Entwicklung seines Wesens, für die Abklärung

seines Charakters war dieser erste Weimarer Aufenthalt von höchster Bedeutung. Er geht im Religiösen immer mehr seinen eigenen Weg und macht sich immer unabhängiger von geschichtlich Gewordenem. Bei allem Tadel, den man vielleicht im einzelnen erheben möchte, macht Goethe in dieser Periode den Eindruck eines im Guten, Schönen, Wahren nach allen Seiten fortschreitenden, rüstig tätigen, uneigennützig wirkenden, innig liebenden, groß angelegten Menschengeistes. Es ist das Bild eines guten Menschen, der sich in seinem dunkeln Drange des rechten Weges wohl bewußt bleibt.

Einen neuen Wendepunkt in den Anschauungen Goethes bildet seine italienische Reise. Die herrliche Natur und die Kunstdenkmäler, wie das öffentliche Leben nach allen Seiten boten des Neuen, Anregenden, Befruchtenden unendlich viel, es ging ihm ein völlig neues Leben hier auf. Es sind dieselben Elemente der Lebensanschauung wie vorher: Kunst und Natur; hier sieht und findet er seinen Gott; nach keinem Unendlichen verlangt ihn außerhalb dieses Endlichen. Hier in der Gegenwart der plastischen Kunstwerke der Alten wie in Gegenwart einer großartigen Natur, wo er üppige Vegetation und leuchtende Farbenbildung tief in seine Anschauung aufnimmt, fühlt er sich vor einem Unendlichen und Unerforschten. Natur und Kunst betrachtet er unter dem Gesichtspunkt strenger Gesetzmäßigkeit. Wie ihm eine solche in einfachen, durchsichtigen Verhältnissen der antiken Kunst entgegentrat, so die Natur unter dem Gesichtspunkt künstlerischer Gestaltung. Es vollzieht sich bei Goethe die engste Verbindung zwischen diesen beiden Gedankenreihen und beide finden ihren höheren Abschluß in religiösen Ideen und Empfindungen. Unter dem Eindruck einer auf Natur und Notwendigkeit gegründeten Kunst und einer durch Fülle und Schönheit der Formen besonders anziehenden Naturumgebung wird er noch deutlicher auf das, was bereits in den letzten Jahren in Weimar die Grundlage seiner Gedankenwelt ausmachte, auf die Erfassung eines im Innersten Bewegenden, Notwendigen, Absoluten geführt. Da ist es denn auch kein Wunder, wenn gerade hier in Italien der Gegensatz seiner Weltanschauung und Religiosität gegen die Lehre der Kirche ihm immer deutlicher zum Bewußtsein kommt, wo ihn auf Schritt und Tritt ein Zerrbild des Christentums umgibt. Jetzt wird es ihm geläufig, sich einen Heiden zu nennen. Von da aus werden auch die scharfen Pfeile des Spottes gegen seine christlichen Gegner auf den Grund und die Hauptbollwerke der christlichen Kirche verständlich, die er nicht sowohl um des Grundes willen, als um des Baues willen, der auf diesem Grunde errichtet worden, absendet. Was ihn besonders

am Christentum in Italien abstößt, das war das naturwidrige, asketisch weltfeindliche Moment, das sich in das Dogma und das kirchliche Leben eingeschlichen hatte, »der Gotteserde lichten Strahl verdüsterte zum Jammertal« und der weltfrohen, heitern, naiven Sinnlichkeit widerstritt, der sich Goethe mit antiker Unbefangenheit hingab. Der geschmacklose Pomp im Kultus, im Bilder- und Reliquiendienst hatte seinen Schönheitssinn verletzt; seine heiße Liebe der Natur stieß auf Naturentfremdung, die er in der Verdammung ihrer Leben schaffenden und wirkenden Kräfte und in der pessimistischen und dualistischen Grundlage der kirchlichen Dogmatik erblickte. In Rom erhält er Herders Schrift: Gott, einige Gespräche über Spinozas System zugleich mit dem dritten Teil seiner Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Weil sich Herders Gedanken aufs engste mit denen Goethes berühren, gehören die Hauptgedanken beider Schriften auch hierher. In der ersten Schrift wird Gott wie bei Spinoza als Substanz gefaßt, welche die Ursache ihres Daseins in sich selbst hat, aber anch zugleich als die Urkraft, welche in unendlichen Kräften auf unendliche Weise sich offenbart. Vollständig stimmt es mit Goethes Naturanschauung zusammen, wenn Herder die Gottheit in jedem einzelnen Dinge und in seinen Eigenschaften sich offenbaren läßt und der Weise nur die Aufgabe hat, die Beschaffenheit der Dinge selbst zu untersuchen und auf die inneren, eingepflanzten Gesetze zu merken; jedes gefundene wahre Naturgesetz sei eine gefundene Regel des ewigen göttlichen Verstandes. Auch im sittlichen Handeln gilt das Gesetz der schönen und holden Notwendigkeit. Die Pflicht ist zu erfüllen eben als ob sie nicht Pflicht, sondern Natur sei. Auch die Geschichte der Menschheit betrachtet er vom Standpnnkt der gesetzlichen Regelmäßigkeit und Notwendigkeit. Der Begriff der Humanität ist für ihn nichts anderes als ein für die Entwicklung der Menschheit vorgeschriebenes Naturgesetz, obgleich sie als Endpunkt und höchste Blüte der Menschennatur betrachtet und anf der Basis und im Rahmen des Christentums in der vollendetsten Erscheinung vorhanden gedacht wurde. Der dritte Teil der »Ideen«, den Goethe zugleich mit den Gesprächen erhielt, ist von denselben Gedanken einer alles geistige, moralische Leben durchdringenden Gesetzmäßigkeit erfüllt. Am Schluß werden die Naturgesetze der geistigen Welt zusammengestellt, die von dem Walten einer weisen Güte im Schicksal des Menschen Zeugnis geben. Das erste bezeichnet als die hohe Bestimmung des Menschen die Humanität, und die Geschichte erscheint als eine Schule, als eine allmähliche Heranbildung der Völker zu diesem Ideal, dem das Menschengeschlecht

stufenweise durch mancherlei Veränderung seiner Kultur sich nähert und es schließlich erreicht, sofern auch die zerstörenden Kräfte der Natur zuletzt zur Ausbildung des Ganzen dienen müssen. Diese beiden Schriften Herders, in denen die interessantesten Studien seines eigenen Lebens zusammenlaufen, hat Goethe einen Trost und eine Erquickung genannt in diesem Babel, der Mutter so vielen Betrugs und Irrtums (Rom). Als ein anderer, in künstlerischer Richtung Gereifter und Geläuterter jetzt erst seiner Ziele vollkommen Bewußter ist Goethe in die nordische Heimat zurückgekehrt. Im Gegensatz zu der warmen, innigen, gemütvollen echt deutschen Art, wie sie im ersten Jahrzehnt seines Lebens zu Weimar über Ethisches und Religiöses sich ausspricht, weht es uns aus den Briefen und Selbstkenntnissen dieser Periode kühler an. Unter italienischem Himmel trat das Wirken zurück hinter das Schauen, sein Leben für andere ward zu einem Leben in sich selbst, zu einem Sichausleben und -ausbilden der eigenen Individualität. Das Ethische trat gegenüber dem Ästhetischen in den Hintergrund. Über die Schönheit des Neugeschauten ist die christliche Welt mehr und mehr hinter ihm erblaßt, es ist etwas Heidnisches über Goethe gekommen, eine antike Welt- und Lebensanschauung, eine kirchenfeindliche Rückflucht an den Busen der unverfälschten Natur, wobei der julianische Haß gegen das Christentum nicht gegen die Person und Lehre Christi sich richtet, sondern gegen so manches historisch Gewordene im Christentum.

Aber auch jetzt ist nach dem Zeugnis Jacobis Goethe die Übereinstimmung mit dem tiefsten Gehalt des Christentums nicht völlig verloren gegangen.

Einen Umschwung zu ruhiger Würdigung auch ihm entgegengesetzter religiöser Anschauungen hat die von Schiller angeregte Beschäftigung mit der Kantischen Philosophie und mit der Philosophie überhaupt veranlaßt. Hatte bis auf diese Zeit Goethe das Gefühl der Abhängigkeit des Einzelnen vom Allgemeinen zu Konsequenzen geführt, welche die Selbständigkeit des Individuums aufhoben, so wurde er durch Kant wiederum zu der Schätzung des intellektuellen und sittlichen Einzelwillens gebracht, der das Recht und die Pflicht hat, die Welt nach seinem Sinn und seinem inneren Gesetz zu erfassen und zu behandeln. Das erste größere Werk, das eine deutliche Spur dieser engen geistigen Beziehungen an sich trägt, ist der Roman: »Wilhelm Meisters Lehrjahre.« Das Buch steht deutlich unter dem Einfluß Kantischer Ethik; indem der Held in einem unsteten, künstlerisch-abenteuerlichen Jugendleben zum Eintritt in die nüchterne Welt praktisch-sittlicher Betätigung vorbereitet wird und von den

Brettern, die die Welt nur bedeuten, in das wirkliche Leben der Welt gewiesen wird, im tätigen Wirken für ein größeres Ganze Glück und Befriedigung zu suchen. Besonders das sechste Buch dieses Romans: die Bekenntnisse einer schönen Seele sind für Goethes religiöse Stellung bedeutsam. Er vertieft sich hier in das Bild einer schönen Seele, d. h. eines ruhigen, in Gott gefaßten, von aller Schwärmerei freien Gemütes, das eben, weil es zu viel mit sich selber beschäftigt ist, durch sittliche und religiöse Ängstlichkeit gehindert ist, einem größeren Kreise den Segen zu bringen, den wenige Freunde aus näherem Umgang mit ihm gewinnen. Goethe hat hier ein seiner Individualität fremdes religiöses Leben gezeichnet, das bei aller Anmut der Gesamterscheinung doch nicht völlig gesund ist. Sicher sind dabei doch manche Fäden, die er in das Bild dieser Gestalt hineinspinnt, dem Gewebe des eigenen Lebens entnommen, so wenn er die schöne Seele von ihrem Gebetsleben sagen läßt: »Wie der Wanderer in den Schatten eilt, so eilte meine Seele nach diesem Schutzort, wenn mich alles von außen drückte und kam niemals leer zurück. Wie glücklich war ich, daß tausend kleine Vorfälle zusammen so gewiß, als das Atemholen Zeichen meines Lebens ist, mir bewiesen, daß ich nicht ohne Gott auf der Welt sei. Er war mir nahe, ich war vor ihm. Das ist's, was ich mit geflissentlicher Vermeidung aller theologischen Systemsprache mit der größten Wahrheit sagen kann.« Und wieder ist's offenbar aus dem eigenen Herzen gesagt, wenn er im Gegensatz zu der Schreckbekehrung aus Furcht vor der Hölle die fromme Freundin erzählen läßt: »Nicht einen Augenblick ist mir eine Furcht vor der Hölle gekommen, ja die Idee eines bösen Geistes und eines Straf- und Qualortes nach dem Tode konnte keineswegs in dem Kreise meiner Ideen Platz finden. Ich fand die Menschen, die ohne Gott lebten, deren Herz dem Vertrauen und der Liebe gegen den Unsichtbaren zugeschlossen war, schon so unglücklich, daß eine Hölle und äußere Strafen mir eher für sie eine Linderung versprechen, als eine Schärfung der Strafe zu drohen scheinen.« Sein Gegensatz zu dem Standpunkt der schönen Seele tritt besonders in den Worten des Oheims hervor: »Man tut nicht wohl, der sittlichen Bildung einsam, in sich selbst verschlossen nachzuhängen, vielmehr wird man finden, daß derjenige, dessen Geist nach einer moralischen Kultur strebt, alle Ursache hat, seine feinere Sinnlichkeit zugleich gut auszubilden, damit er nicht in Gefahr komme, von seiner moralischen Höhe herabzugleiten, indem er sich den Lockungen einer regellosen Phantasie übergibt.« Dieser Rat beruht auf Goethes Bestreben, Ethisches und Ästhetisches in Einklang zu setzen. Insofern auch in

der Kunst eine Art Fleischwerdnng des Göttlichen gegeben ist, verlangt Goethe vom Christentum, daß es sich auch diese Seite der Offenbarung Gottes aneigne. Freilich bleibt auch hier die Tat die Philosophie Goethes. Jenes Christentum ist ihm das reinste und edelste, das über das stille Innenleben des Individuums, über die beschauliche Selbstbespiegelung, über den verfeinerten Egoismus eines in sich selbst versunkenen Gemütes hinauswächst zu rüstigem Schaffen, ohne daß bei diesem Drange, nach außen tätig zu sein, die Innenwelt etwas verlieren dürfte. Handeln und Erfüllen der Pflicht führen zur rechten Selbsterkenntnis, »nehmet den heiligen Ernst mit hinaus, denn der Ernst, der heilige, macht allein das Leben zur Ewigkeit«.

Die durch die Philosophie bewirkte Annäherung an das Christentum zeigte sich besonders in der Umbildung des Faust. Während der Fanst der Sturm- und Drangzeit der Übermensch war, der zunächst in erlaubter Weise durch Beschwörung der Geisterwelt in eine höhere Sphäre greift und dem dann erst der böse Geist sich naht. der ihn und alles, was er anrührt, verdirbt, tritt jetzt unter dem Einfluß der Kantischen Philosophie der Zwiespalt des Menschen zwischen sinnlicher und geistiger Natur, zwischen heißem Erkenntnistrieb und der Unmöglichkeit, das Wesen der Dinge wirklich zu ergründen, in den Vordergrund. Faust ist nicht mehr der Alchymist nnd Zauberer des 16. Jahrhunderts, sondern der kühne Forscher des ausgehenden 18. Jahrhnnderts, der die Schranken des menschlichen Erkenntnisvermögens sprengen möchte, dabei aber auch der natürliche, sinnliche Mensch, der leben nnd genießen will, ohne die geistige Herrschaft über die Welt zu verlieren. Fall und Läuterung des Menschen wird jetzt das Thema; Faust wird ein Typus der Menschheit. Der auf Größe angelegte Mensch wird durch das Verhängnis seiner sinnlich übersinnlichen Doppelnatur in allem, was er unternimmt, zum Scheitern gebracht. Den tragischen Ausgang, wie ihn die andern Faustdichtungen nehmen, verträgt Goethes angeborener und stets behaupteter Glaube nicht. Goethe macht darum eine Anleihe bei der christlichen Religion in ihrer biblischen Gestalt und verwandelt die ursprüngliche Fanstfabel gründlich: Mephistopheles ist nicht mehr der Satan der kirchlichen Lehre, Gottes Feind, der nur das Böse will, sondern auch ein dienstbares Glied des Weltganzen: ein Teil von jener Kraft, die stets das Böse will und stets das Gute schafft. Mit diesem Teufel geht er eine Wette ein, daß, wenn er oder das Leben ihn je mit irgend einem Genusse befriedigen könne, dann seine Seele ihm verfallen sein solle. Diese Wette bedeutet, daß der Menschengeist, wenn auch eingeklemmt in die Schranken eines verflachenden

ihn abnutzenden irdischen Geschicks mit seinem Willen nicht dazu gebracht werden kann, dieses Leben für ein ihn völlig ausfüllendes, seiner würdiges zu erklären. Es ist der Ausdruck der erhabenen Unzufriedenheit mit allem, was die Welt bieten kann. Der flache Optimismus der Aufklärung, die von einer besseren Welt schwärmte, ist abgelehnt nicht vom Standpunkt des Glaubens an eine bessere Welt, sondern aus idealistischem Skeptizismus. Das Prometheusmotiv, der Titanenkampf ist wieder aufgenommen, aber im Rahmen einer biblischen Anschauung: der Mensch soll allein dem Teufel gegenüberstehen. Der Kampf mit dem Teufel und die Abwendung von Gott ist nach alttestamentlichem Vorbild als etwas von Gott selber zugelassenes erklärt. Das Rätsel des Menschenlebens hellt sich auf. Zwischen Sinnenglück und Seelenfrieden in der Erkenntnis ist der Mensch geteilt. Er hat ein Recht auf beides. Bewahrt er im Ringen danach seine sittliche Würde, selbst wenn ihm Glaube und Zuversicht verloren geht, so wird doch die Vorsehung auch zu dem von ihm nicht mehr gesuchten Ziele leiten. Er ist weit davon entfernt, sich mit der christlichen Lehre zu decken, die zur Rettung vor allem Glauben verlangt und die im Bösen einen radikalen Abfall von Gott und nicht wie Goethe die zur Entwicklung alles Guten und Fruchtbaren notwendige Kraft der Verwirrung und des Widerspruchs sieht. Vielmehr steht er in vollem Einklang mit dem Humanismus, dem Glauben an guttätiges edles Menschentum ohne Verlangen nach Lohn. Darin findet er auch die erlösende Macht des Christentums in der freien aus der religiösen Gesinnung geborenen Tat. Erinnert sei hier an den Gesang der himmlischen Heerscharen:

Christ ist erstanden aus der Verwesung Schoß,
Reißet von Banden freudig euch los.
Tätig ihn preisenden, Liebe beweisenden,
Brüderlich speisenden, predigend reisenden,
Wonne verheißenden Euch ist der Meister nah,
Euch ist er da.

Diese Worte galten auch Faust, der einseitig auf Erkenntnis gerichtet über dem Grübeln über unlösbare Welträtsel ins Unendliche schweift und darüber die Erfüllung der nächsten Menschenpflicht und des in dem Wirken und Leben für andere liegende Glück übersieht und weisen hier schon auf das Ziel, das er nach langem Wandern erst im zweiten Teil bewußt erstrebt. Es ist dies freilich eine Erlösungstheorie, die weit abliegt von der kirchlichen Anschauung in der Schätzung Christi, das Ganze kein christlicher Glaube, aber ein kühner, stolzer, trotziger Glaube: der Mensch der Gott dieser Erde

und dabei doch der Bürger einer höheren Welt, ein Glaube, der sich zu neuen Gestalten entwickeln kann und entwickelt hat.

Wenn Goethe früher die Philosophie als leer und schal völlig beiseite gelassen hat und ihm besonders die populäre Philosophie stets widerlich gewesen ist, so fühlt er sich jetzt immer mehr von Kant angezogen. Die Ergebnisse des grundlegenden Kantischen Werkes, der Kritik der reinen Vernunft, fanden seinen Beifall, sofern die Festsetzung der Schranken des menschlichen Geistes, die Abweisung der unauflösbaren Probleme für die Forschung nach dem Erkennbaren und Erreichbaren Raum gaben. Mehr noch befriedigte ihn Kants Kritik der Urteilskraft, weil sie seinen eigenen Anschauungen, seinen Dichtungs- und Forschungsgrundsätzen vollkommen entsprach. Er bezeichnet es als ein grenzenloses Verdienst Kants um die Welt, daß er hier in seiner Kritik der Urteilskraft Kunst und Natur nebeneinanderstellt und beiden das Recht zugesteht, aus großen Prinzipien zwecklos zu handeln. Wenn auch nicht ausdrücklich bei Namen genannt, aber dem Inhalt nach häufig erwähnt ist die Kritik der praktischen Vernunft. Er rechnet es Kant zum Verdienste an, daß er die Moral, die man gegen Ende des vorletzten Jahrhunderts dem schwankenden Kalkul einer bloßen Glückseligkeitstheorie unterwerfen wollte, wieder in ihrer übersinnlichen Bedeutung gefaßt hat und uns von jener Weichlichkeit, in die wir versunken waren, zurückgebracht hat. Die völlige Annäherung an Kant wurde Goethe erleichtert durch die Vermittlung seines neugewonnenen Freundes Schiller, der in den Briefen über ästhetische Erziehung, die Goethes lebhafte Teilnahme und Billigung fanden, unternommen hat, die Forderungen Kantischer Moral menschlich faßbarer zu machen, indem er ihre Erfüllung als freiwillige Äußerung der sittlich-ästhetisch gebildeten Persönlichkeit auffaßte. Außer von Kant fühlt sich Goethe noch besonders von Schellings Naturenthusiasmus angezogen. Schellings Meinung war Goethe aus der Seele gesprochen, daß Natur und Geist nicht getrennte Dinge seien, sondern nur die Pole eines und desselben Lebens, das hier als ein Bewegendes, dort als ein Bewegtes, hier als ein Schaffendes, dort als ein Geschaffenes erscheint. Auch Goethe hat das Leben in der Natur nicht anders angesehen. Seine Naturstudien waren getragen von der Idee, daß Inneres und Äußeres, Form und Materie eins und dasselbe sei. Der Versuch Schellings, Gott als Weltseele vorzustellen, war Goethe durchaus willkommen als ein Gegenmittel gegen die Gefahr, welcher der konsequente Pantheist, ihn mit der Welt zusammenfallen zu lassen, verfällt. Schellingschen Einflüssen verdankt das kosmogonische Gedicht: »Weltseele« seine

Entstehung. Von einer heiligen ursprünglichen Gemeinschaft aus denkt sich der Dichter von der denkenden, Auftrag gebenden Weltseele gewaltige Lebenskräfte ins All gesandt. Kaum gedacht, beginnen sie schon Weltkörper zu gestalten, Kometen und Planeten zu bilden. Perioden der Entwicklung machen die Erde belebt und stets belebter.

Bei all dem Einfluß, den die zeitgenössische Philosophie auf Goethe ausübte, haben diese Gedanken ihn doch nicht ausschließlich beherrscht. Vielmehr waren die ästhetisch bestimmten Ideale, welche er vor allem in Italien gewonnen, durchaus ebenso wirkungsvoll für sein Geistesleben; sie behaupteten sich auch als Lebensideal neben den praktisch ethischen. Auch in dieser Periode fährt Goethe noch fort, immerhin in halbem Ernst sich einen Heiden zu nennen. Bei vollkommener Anerkennung der hohen ethischen Würde des Christentums ist er doch von einer fortdauernden Abneigung gegen das Ringen und Streben nach Klarheit über die Heilswahrheiten erfüllt, worin er nur ein zweckloses Grübeln sieht; es fehlt ihm jedes Bedürfnis nach Erbauung im kirchlichen Gottesdienst. Ausgesprochen ist sein Widerwillen gegen die Kirche und gegen die gesamte durch sie vermittelte Kultur in der Ballade: »Die Braut von Korinth« und in der gleichzeitigen Kantate: »Die erste Walpurgisnacht«, in der die heidnischen Priester mit dem Volke zum Schutze des alten Glaubens zusammenhalten.

Indessen ist doch zu bemerken, daß Goethe am Schlusse dieser Lebensperiode allmählich aus dem Banne antiker und heidnischer Lebensauffassung wieder mehr zu christlichen Idealen und deutschem Wesen zurückkehrt und daß doch wieder ein wärmerer persönlicher Anteil die kühle Objektivität, mit der er lange religiöses Leben und religiöse Stoffe behandelte, ablöste. (Forts. folgt)

MITTEILUNGEN

1. Der Wert des Kipperschen Buches über das griechische Volksschulwesen[1])

Von Dr. P. P. Oikonomos in Athen

Herr Dr. M. Bratsanos, Seminardirektor in Athen, sagte mir neulich, daß der Verfasser eines 1897 erschienenen Buches, welches den Titel führt »Geschichte des neugriechischen Volksschulwesens von Dr. Paul Kipper«, auf Kosten eines deutschen Staates nach Griechenland reiste, um an Ort und Stelle die Schulzustände des Landes zu studieren und über dieselben einen Bericht zu erstatten. Der Bericht liegt in dem Buche vor. Im Interesse der Wahrheit muß ich erklären, daß sich in ihm große Irrtümer vorfinden. Der Verfasser urteilt über Sachen und Menschen, über alles, was er über unsere Schulzustände berichtet, verkehrt, übertrieben, ja unwahr. Der Verfasser scheint die Neigung zu besitzen, alles Schlimme mit Vorliebe einseitig und parteiisch aus irgend welcher Zeitung, aus Schmähschriften, aus Romanen zu sammeln, ohne die unerlaubte Absicht solcher Libellen erkennen oder mißbilligen zu wollen, und alles doch als den wahren Zustand des griechischen Volksschulwesens aller Welt durch sein Buch bekannt zu machen. Ich bedauere es von ganzem Herzen, da es ja von einem deutschen Gelehrten kommt, dem wir solche Oberflächlichkeit nicht zutrauen durften, und fühle mich verpflichtet dem Irrtume ohne weiteres die Wahrheit entgegenzuhalten. Ich beschränke mich, um ein Beispiel zu geben, hier auf das, was der Verfasser über das Seminar in Athen berichtet. Er schreibt S. 56 seines Buches folgendes:

»Doch wie stand es mit der Wirksamkeit des Athener Seminars, das im Jahre 1878 nach preußischem (?) Muster gegründet worden war? Sein erster Direktor war Papadopoulos, ein der Einsicht wenig zugänglicher Mann. Die Professoren des Seminars besaßen nicht die mindeste pädagogische Schulung (!) und keinerlei Erfahrung (!) im elementaren Unterrichten; denn sie waren sämtlich Gymnasiallehrer (!). Wegen der zu großen Stundenzahl für Theorie kam die Praxis viel zu kurz (!). Die sich zur Aufnahme

[1]) Der Druck dieses Artikels ist aus Mangel an Raum verspätet.

Meldenden waren, wiewohl großenteils bisherige Lehrer, so unfähig (!) und kenntnislos (!), daß das Seminar Gefahr lief zur Volksschule herabzusinken.«

Ich breche hier den Bericht des Verfassers ab, denn in jedem Worte fast liegt eine Unwahrheit. Das Athener Seminar wurde nach den Grundsätzen meiner hochverehrten Lehrer, Stoy und Ziller, organisiert. Es wurde in ihm erfolgreich, wie es bei uns niemals weder früher noch später geschah, gearbeitet. Sein erster Direktor Dr. Chr. Papadopoulos, ein eifriger Herbartianer, Schüler von Drobisch und Hartenstein, hatte sich als Professor der Philosophie und Pädagogik zuerst in der theologischen Fakultät in Konstantinopel, dann als Direktor der Oberrealschule daselbst verdient gemacht. Sein Ruf als Seminardirektor war von unserem Kultusminister, Herrn Th. Delyjannis, anerkannt worden, wie es auch nachher seine dreijährige Direktion des Seminars bestätigt hat. Zur Belohnung gerade dieser Arbeit hatte ihn später die Regierung zum Professor der Philosophie und Pädagogik befördert an der Universität zu Athen, wo er noch jetzt rühmlichst arbeitet. Und einen solchen Mann schildert uns Dr. Kipper als einen **der Einsicht wenig zugänglichen** Mann! Wenden wir uns nun zum zweiten Irrtum. Wir wollen sehen, was für Lehrer die Professoren am Seminar sind, die nach Dr. Kipper »nicht die mindeste pädagogische Schulung und keinerlei Erfahrung im elementaren Unterrichten besaßen«. Ihre Namen heißen: Dr. P. P. Oikonomos, Dr. Sp. Moraitis, Dr. M. Bratsanos und Dr. Th. Michalopoulos. Der erste von diesen Professoren, Dr. P. P. Oikonomos, hatte vier ganze Jahre in Deutschland Pädagogik studiert, und besonders Volksschulpädagogik in Düsselthal, in Gotha, in Leipzig bei Ziller und in Jena bei Stoy. Seine Mitstudenten, Just, Thrändorf, Morres, Capesius und andere, deren Namen nicht bloß in Deutschland, sondern auch außerhalb desselben durch ihre gründlichen Arbeiten in der Wissenschaft und speziell in der Pädagogik bekannt sind, können bezeugen, was er im Zillerschen Seminar geleistet hat sowohl in der Theorie wie in der Praxis der Pädagogik. Professor Ziller schreibt an den Syllogos zu Athen, den Dr. Kipper mit Recht ehrt, am 20. Mai 1874 folgendes: »Er ist gut befähigt, er besitzt den vollen Ernst und den regsamen Fleiß, er beweist ein so lebhaftes Interesse, daß ich überzeugt bin, er wird den Erwartungen, die man von ihm hegen muß, vollkommen entsprechen.« Ich kann auch hier gleich beifügen, daß Professor Ziller den Dr. Oikonomos als Seminardirektor in Philippopel schon im Jahre 1874 empfohlen hatte, wo auch Mitbewerber ein jetzt sehr geachteter Universitätsprofessor war. Professor Stoy schreibt auch über denselben vom 12. Juni 1875 folgendes:

»Herr P. P. Oikonomos aus Griechenland studierte vom August 1874 bis Mitte Juni 1875 an hiesiger Universität Pädagogik. Derselbe hörte Encyklopädie und Methodologie der Pädagogik, Psychologie, Gymnasialpädagogik mit ausgezeichnetem Fleiße, war zugleich während dieser Zeit ordentliches Mitglied des pädagogischen Seminars und nahm an allen Verhandlungen und wissenschaftlichen Erörterungen sowie an den praktischen Lehrübungen der Seminarschule mit stetem Eifer und lobenswertem Erfolge Anteil, bestand am Ende des Zeitraumes das Doktorexamen in Päda-

gogik mit rühmlicher Anerkennung und erweckte auf Grund vorerwähnter Tatsachen die Erwartung einer erfolgreichen pädagogischen Tätigkeit.

Vorstehendes hiermit pflichtgemäß bezeugt

Jena, den 12. Juni 1875

Dr. Karl Volkmar Stoy,
Professor der Pädagogik, Geheimer Regierungs-Schulrat.«

In Saloniki als Gründer einer griechischen Volksschule nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik, als Professor der Philosophie im Gymnasium hat Dr. P. P. Oikonomos die Aufmerksamkeit nicht bloß der griechischen Gemeinde, sondern auch aufgeklärter Juden und Türken, auf sich gezogen, welche ihre Lehrer in die Schule des Dr. Oikonomos schickten, um die Methode des Unterrichtens und das Leben der Schule zu studieren und in die eigenen Schulen zum Frommen ihrer Kinder zu verpflanzen. Trotzdem nimmt Dr. Kipper keinen Anstand gerade das Gegenteil zu behaupten, daß Dr. Oikonomos »das deutsche Schulwesen in Mißachtung brachte durch seine Unfähigkeit und durch seine schlechte Führung«. Als ich dies las, kam mir unwillkürlich das Betragen Phokions, des Redners zu Athen, in den Sinn als taktvoll und musterhaft, der, als er nach einer ausgezeichneten Rede, die er den Athenern gehalten hatte, von einem schlechten Menschen viel gelobt wurde, gleich seine Freunde gefragt hatte, ob er etwas Unsinniges in seinem Vortrage gesagt hätte. Es wundert sich Herr Dr. Kipper, wie einem solchen »Hohlkopfe, unfähigen, trägen, schlechten«, und ich weiß nicht, mit welchen andern Adjektiven noch der Verfasser den Berichterstatter ehrt, so große Ehrenbezeugungen von der Regierung bewiesen wurden, wie die sehr seltene Gehaltszulage von 1200 Fr. jährlich, die Erteilung des silbernen Kreuzes »für seinen erfolgreichen Unterricht«, die Beförderung zur Seminardirektorstelle in Larissa und in Athen, sogar zu der Stelle eines Sektionschefs im Ministerium und eines General-Direktors des gesamten Volksschulwesens. Die Griechen erkennen es alle mit Dank an, bloß ein einziger machte eine Ausnahme, welcher bei Herrn Dr. Kipper in hohen Ehren steht. Dieser Herr versuchte, aus ganz andern Gründen als die, welche Herrn Dr. Kipper bestimmten, ein so mißfälliges Urteil über Dr. Oikonomos zu fällen, durch Schmähschriften und durch einen Abgeordneten in der Kammer die Leistungen des Seminars in Athen im Jahre 1878 und namentlich die des Dr. Oikonomos zu verunglimpfen. Der Kultusminister, welcher im Jahre 1878 als General-Direktor des Volksschulwesens fungierte, hat dagegen eine schlagende Antwort gegeben in voller Kammersitzung (vergl. Akten der Griechischen Kammer, 32. Sitzung vom 24. Juni 1895), den Dr. Kipper die Güte haben möchte zu lesen, wie er im folgenden lautet:

»Wenn es je ein Seminar gegeben hat, das ich als musterhaft bezeichnen kann, dem ähnlich auch andere Seminarien zu haben mein innigster Wunsch ist, das war das Seminar in Athen, wie es im Jahre 1878 fungierte. Als Direktor desselben wirkte damals der jetzt ehrenhafte Universitätsprofessor Dr. Ch. Papadopoulos, der sich mit großem Eifer der theo

retischen und praktischen Bildung der Seminaristen widmete. Als Professor des Seminars und als Direktor der Seminarschule und der Lehrübungen arbeitete Dr. P. P. Oikonomos, von welchem ich hier öffentlich gestehen muß, daß er namentlich für die pädagogische Bildung der Lehrer eine seltene Gabe hat und daß er auch in Deutschland und in der Schweiz als Lehrer hervorragend auftreten konnte. Ich spreche so als Augenzeuge seiner Arbeiten; denn ich besuchte öfters das Seminar, ich wohnte seinen Lehrübungen und Konferenzen bei, in welchen alle im Unterrichten vorgekommenen Fehler einer strengen Kritik unterzogen und verbessert, oder Anweisungen den angehenden Lehrern gegeben wurden, wie methodisch der Unterricht verfahren sollte. Auch der andere Professor Dr. Sp. Moraitis hat Pädagogik in Deutschland studiert und diesem Professor verdanken wir die erste Schule nach deutschem Muster in Athen, die eine gute Organisation und sehr gut gearbeitet hat.«

Aber warum soll ich anderswo Belege für die Widerlegung der ganz und gar unbegründeten Behauptungen Dr. Kippers suchen, da er selbst an anderen Stellen seines Buches unbewußt das bejaht, was er vorher verneint. Wenn Dr. Kipper keinem andern Vertrauen schenken wollte, sich selbst dürfte er wahrlich solches nicht absprechen können. Folgendes schreibt er S. 69 seines Buches:

»Von den drei ersten Stipendiaten wurden zwei mit Gymnasialbildung (!) Sp. Moraitis und P. Oikonomos zu Imhausser auf das Düsseldorfer Seminar, dann zu Kehr nach Gotha und schließlich zu Ziller nach Leipzig geschickt.«

Herr Dr. Kipper widerlegt sich also selber. An einer andern Stelle seines Buches heißt es (S. 68): »Die Knabenvolksschule in Athen, März 1875 nach deutschem Muster errichtet, erweiterte sich 1877 infolge des zahlreichen Zuspruches von Knaben aus den besten Gesellschaftsklassen zu einem sechsklassigen Pädagogium, welches, ebenso wie die Hellenischen Schulen, seine Abiturienten zum Besuche des Gymnasiums entläßt. 1877 war es, nach einem Anfange mit 34 Schülern, von 224 Schülern besucht. Das Pädagogium hat seinen Direktor, jede Klasse ihren Ordinarius, außerdem wirken an ihm 5 Lehrer, je einer für Physik und Mathematik, Schönschreiben, Musik, Zeichnen und Französisch. Der erste Rektor und später Direktor war einer der drei ersten Stipendiaten des Sylogos, Spyridon Moraitis.« Nun, was beweist das Geständnis des Herrn Dr. Kipper anderes, als daß der zweite Professor des Seminars, Dr. Sp. Moraitis, auch nicht bloß eine theoretische tüchtige pädagogische Schulbildung, sondern auch eine Erfahrung im elementaren Unterrichten hatte, was in Widerspruch zu der Behauptung steht, daß die Professoren des Seminars keines von beiden gehabt hätten. Ebenfalls widerspricht sich der Verfasser selbst, was auch den dritten Professor anbelangt, Dr. M. Bratsanos. Auf S. 57 seines Buches schreibt darüber der Verfasser folgendes:

»Im September 1881 wurde Miltiades Bratsanos, ein ernster Mann, der sich ebenfalls in Deutschland pädagogisches Wissen und pädagogische Praxis erworben hat, zum Nachfolger von Papadopoulos ernannt.«

Aus alldem, was hier so leicht aber unwidersprechlich bewiesen ist, geht klar hervor, daß das Lehrerpersonal des Seminars in Athen, was wenigstens die Hauptfächer betrifft, das geeignetste war zum Gedeihen des neuen Unterrichtsystemes, wie auch alle Welt hier weiß und anerkennt, daß die ersten Schüler des Seminars die besten Lehrer Griechenlands gewesen sind, die sich als Lehrer überall die Anerkennung der Gemeinden errungen, viele von diesen sich auch als Verfasser verschiedener Volksschriften hervorgetan haben. In den Archiven des Kultusministeriums in Athen befinden sich unzählige Danksagungen der Schulgemeinden, wissenschaftlicher Sozietäten, an das Ministerium für die Anstellung solcher Lehrer, »die Vortreffliches leisten im Unterricht und in der Erziehung der Schuljugend«. Und gerade diese glänzenden Resultate des Seminars in Athen waren die Ursache, mehrere Seminare in Griechenland nach dem Muster des Seminars in Athen zu errichten, was nachdrücklich im Gesetze betont wird und was jedem denkenden Menschen etwas sagen will.

Gleichen Wert haben auch die Äußerungen Herrn Dr. Kippers über die Weglassung der Praxis wegen der zu großen Stundenzahl für die Theorie. Weder das eine, noch das andere hat in den ersten Jahren des Seminars in Athen stattgefunden; im Gegenteil, die Praxis war so ausgedehnt im Seminar und mit solchem Interesse hingen die Seminaristen an derselben, daß sie gern und unverdrossen mehrere Stunden darauf verwendeten, außer den gesetzlich bestimmten, namentlich in den Schulkonferenzen, die jede Woche zweimal stattfanden. Wie das geschehen konnte, kann leicht jeder begreifen, der eine Einsicht in das Getriebe der akademischen Seminare in Jena und Leipzig hat, die als Vorbild dem Seminar in Athen für die pädagogische Bildung der Lehrer dienten.

Auch die andere Behauptung Herrn Dr. Kippers, was die Fähigkeit und die Vorkenntnisse der angehenden Seminaristen anlangt, die als unfähig und kenntnislos charakterisiert werden, ist durchweg falsch. In der zweiten Klasse des Seminars gleich nach seiner Eröffnung wurden als Seminaristen inskribiert Schüler der Ober- und Unter-Prima vom Gymnasium, sogar auch mehrere Studenten, mit welchen man gewiß etwas Rechtes anfangen und beenden konnte, wie es auch wirklich der Fall gewesen ist. Der Bericht des Direktors, den Dr. Kipper erwähnt, bezieht sich bloß auf einige dagewesene Volksschullehrer und zwar in der untersten Klasse des Seminars, welchen das Gesetz freien Eintritt in dasselbe ohne Examen erlaubt hatte, was dem Fortschritt des Seminars hinderlich war, und was dadurch beseitigt wurde, daß von diesen Lehrern die unfähigen am Ende des Schuljahres nach den Prüfungen nicht befördert wurden in höhere Klassen. Dies hatte die Folge, daß alle diese das Seminar verließen, ein Abschreckungsmittel für alle Unfähigen. Eine gewisse Nachsicht in der Aufnahme der Schüler gleich im ersten Jahre der Eröffnung des Seminars war geboten, aber das gilt nur für die erste Klasse und kam aus der Ansicht, daß die Aufgenommenen die Fächer, in welchen sie einige Mängel wirklich bewiesen, noch einmal und zwar gründlicher im Seminar hören werden. Aber daraus ist man niemals berechtigt zu

schließen, daß diese Schüler innerhalb eines Zeitraumes von drei Jahren nicht ihre Mängel nachgeholt haben, oder sogar daß sie den Erfordernissen ihres Schulamtes nicht gewachsen wären. Die Beschuldigung des Herrn Dr. Kipper, daß die Seminaristen sich widerspenstig und ungehorsam im Seminar betragen haben, muß ich als eine unbegründete und durchaus falsche Äußerung mit gerechter Entrüstung zurückweisen. Der Fall, den der Verfasser erwähnt, daß viele Seminaristen zu Weihnachten am Ende des Festes nicht gleich in das Seminar zurückkamen, beweist nicht im mindesten, daß sie verdorbene Subjekte sind. Man muß, wenn man nicht ungerecht verfahren will, immer unsere Verhältnisse vor Augen haben und nach diesen Sachen und Personen beurteilen. Die Kommunikationsmittel bei uns sind nicht so entwickelt, damals noch weniger, und beim besten Willen kann es leicht geschehen, daß einige Schüler, die in ihre Heimat reisten, einen Tag oder etwas später kommen. Unsere Weihnachtsferien dauern bloß drei Tage, innerhalb deren es unmöglich war, daß die Schüler in die Heimat gehen, dort sich etwas erholen und zur rechten Zeit zurückkommen konnten, weil sie weite Strecken zu Fuß zurücklegen mußten und zwar im Winter. Das wußte das Lehrerkollegium des Seminars im voraus und mehrere haben die Meinung, eine längere Erholung den Schülern, als es drei Tage sind, zu gewähren. Gewöhnlich geschieht bei uns, daß die dreitägigen Ferien sich stillschweigend verlängern in vier oder manchmal auch in fünf. Für das Seminar in Larissa genehmigte auf das Ersuchen des Direktors das Ministerium sogar eine zwölftägige Unterbrechung des Unterrichts, zur Erholung der ungemein fleißigen Professoren und Seminaristen. Von diesem Usus haben einige Seminaristen Gebrauch gemacht, was dem strengen Kommando des Seminares mißfiel und den Bericht des Seminardirektors ans Ministerium hervorrief, auf welchen Herr Dr. Kipper sich stützt, eine Anarchie im Seminar zu erblicken und zu bestätigen. Ich kann den Herrn Dr. Kipper versichern, daß die Führung der Seminaristen in Athen musterhaft war, wie es sich nur ein gewissenhafter Lehrer wünschen kann. Ich kenne mehrere Seminare Deutschlands, in einigen von diesen habe ich ja längere Zeit gelebt und bin berechtigt, ein Urteil zu haben sowohl über die Leistungen als auch über das Betragen der deutschen Seminaristen. Ich glaube, daß die Schüler des Seminars in Athen in den ersten Jahren seines Bestehens glücklich einen Vergleich bestehen könnten mit ihren deutschen Schulbrüdern, ganz gewiß, daß die ersten nicht von den zweiten beschattet wurden, ja ich glaube, daß die griechischen Seminaristen in der pädagogischen Schulbildung höher standen.

Weiter den Behauptungen Herrn Dr. Kippers nachzugehen über unsere Schulverwaltung, Schulorganisation, Schulbücher, und über eine Menge anderer Fragen und Erörterungen behalte ich mir für eine andere Arbeit vor. Aus alle dem aber, was ich über das Athener Seminar in vollster Wahrheit als Sachkundiger dem Herrn Dr. Kipper gegenüber hervorheben mußte, geht sonnenklar hervor, daß er die Wahrheit nicht dargestellt hat, weil er dieselbe, wer weiß warum, nicht gesucht hatte, und daß nicht der Berichterstatter, wie er behauptet hat, die deutsche Wissenschaft

in Mißachtung bringt, die in mir einen treuen Verehrer und Arbeiter gefunden hat, sondern derjenige, der sich anmaßt, über Schulzustände eines Volkes Unwahres, Übertriebenes, Erdichtetes als Wahrheit zu schildern, und Personen, die der griechischen Nation ein Schmuck sind, aus Unwissenheit und Oberflächlichkeit oder auch aus andern unerlaubten Gründen zu verunglimpfen, Personen dagegen, welche hier nur eine sehr geringe Bedeutung haben, seine Huldigung zum großen Erstaunen aller Sachkundiger darzubringen. Das, was der große Historiker Thucydides (I. 2.) sagt: *Οὕτως ἀταλαίπωρος τοῖς πολλοῖς ἡ ζήτησις τῆς ἀλη θείας καὶ ἐπὶ τὰ ἑτοῖμα μᾶλλον τρέπονται* oder auf Deutsch »Mühe macht den Meisten die Erforschung der Wahrheit nnd sie nehmen lieber das nächste Beste an«, scheint auch für Herrn Dr. Kipper gesagt zu sein. Möge er es beherzigen! —

2. Zum Mannheimer Schulsystem

Der Haupteinwand gegen die »Förderklassen« wird immer wieder gehört (z. B. Freie Bayr. Schulzeitung No. 22): »Sie haben den alleinigen Zweck — wie der Nachhilfe-Unterricht oder der Privatunterricht — um die Promotionstatistik günstiger zu gestalten.« Des Kindes Individualität habe für das Mannheimer System gar keine Bedeutung. Das einzige, wonach dieses System frage, sei der Grad der Leistung des Kindes. Es wisse nichts von der Wahrheit, die Plutarch bereits verkündet habe: »Der Verstand der Jugend ist nicht ein Gefäß, das gefüllt werden muß; es ist ein Herd, auf dem das Feuer angezündet werden soll.«

Es erscheint doch sehr wünschenswert, daß man das Mannheimer Schulsystem an Ort und Stelle eingehend studiert, ehe man darüber urteilt. Es dürfte den Kritikern manches dann in anderem Lichte erscheinen. (Vergl. Herbart, Päd. Gutachten über Schulklassen usw. 2. Bd. Mannsche Ausgabe, Langensalza.)

3. Zu dem Gebiet der Zucht

sind neuerdings mehrere beachtenswerte Schriften erschienen, auf die wir unsere Leser aufmerksam machen möchten:

1. Oppel-Ziehen, Buch der Eltern. 5. Aufl. Frankfurt a. M. Diesterweg. 3 M. — 2. J. Löwenberg, Geheime Miterzieher. 3. Aufl. Hamburg, Gutenberg-Verlag. — 3. H. Gruber, Unserer Ruth Lernjahre. München, Oldenburg. 4 M. — 4. A. Matthias, Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin. 5. Aufl. München, Beck.

4. Die deutsche Monatschrift

begründet von Jul. Lohmeyer (Berlin, Duncker) bringt im 3. u. 4. Heft (1905/6) einen sehr lesenswerten Aufsatz von Geh.-Rat Prof. Dr. Münch-Berlin: »Aus Joh. Fr. Herbarts pädagog. Gedankenschatz«. Er sei namentlich denen zur Lektüre empfohlen, die da meinen, Herbart sei veraltet,

habe nur noch historisches Interesse usw. Vielleicht regt der Aufsatz von Münch sie dann an, zu Herbart zu greifen. Die Gegnerschaft gegen Herbart kommt nicht von denen, die Herbart kennen, sondern von denen, die sich einbilden, ihn zu kennen, ohne ihn eingehend studiert zu haben.

5. Ein vergessenes Buch

Wenn heute Deutschland von den aufgeregten Reden und Schriften derer widerhallt, die für Schulreform streiten, so ist es Zeit, an ein altes, aber höchst vortreffliches Buch zu erinnern, das seinem Geiste und vielen Einzelforderungen nach keineswegs veraltet und gerade heute sehr nützlich zu lesen ist namentlich für die, welche in der Förderung der Schulreform ihre Lebensaufgabe erblicken. Sie sollten nicht die Mühe und die Zeit scheuen, das Buch Zeile für Zeile zu lesen. Es heißt:

C. G. Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin, G. Reimer, 1848.

6. Die neueste Preussische Schulvorlage

ist von J. Tews-Berlin und P. Natorp-Marburg einer eingehenden kritischen Betrachtung unterzogen worden. Der Entwurf umfaßt drei Gegenstände:

1. Die Schulunterhaltung,
2. Die konfessionelle Gliederung,
3. Die kommunale Schulverwaltung.

Es ist erfreulich zu sehen, wie die Kritiker inbezug auf den zweiten und dritten Gegenstand von der Auffassung der Parteipolitik absehend den pädagogischen Standpunkt scharf hervorheben, der in erster Linie das Recht der Familie und das Recht der Gemeinde gegenüber der Omnipotenz der Kirchen und des Staates d. h. des Schulregiments anerkennt. Die Verfasser treten so in Übereinstimmung mit Anschauungen, die innerhalb des Kreises der Freunde Herbartischer Pädagogik schon lange vertreten wurden und bei Dörpfeld eine wissenschaftlich gut begründete Darstellung gefunden haben, was um so beachtenswerter ist, als Dörpfeld von der konservativen, Tews und Natorp von der liberalen Seite her zu dem gleichen Ergebnis gelangen. Die Abhandlung von Tews ist im Buchverlag der »Hilfe,« Berlin-Schöneberg, erschienen, die von Natorp bei Gebauer-Schwetschke in Halle. In letzterer ist vor allem bemerkenswert, welche Gefahr in der Auslieferung der Schule an die Kirche eingeschlossen liegt. Wer beide Broschüren aufmerksam liest, wird immer mehr in Erinnerung an die Zeit vor 100 Jahren darüber erstaunen, wie es möglich war, daß eine solche Vorlage dem Preußischen Landtage gemacht werden konnte. Daß wir mit den Beschlüssen, die am Eingang der Natorpschen Schrift zum Abdruck gelangt sind, übereinstimmen, bedarf keines weiteren Wortes.

Beide Broschüren seien unseren Lesern aufs wärmste empfohlen; ebenso die Artikel von Natorp in der »Frankfurter Zeitung« 11, 13, 15.

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Aug. Weismanns Theorie des Keimplasma und der Determinanten nach dessen Werk: Vorträge über Deszendenztheorie. Jena 1902.

Die Arbeit fast eines halben Jahrhunderts ist bemüht gewesen, das Wesentliche der Lehre von Charles Darwin durch ein fast unübersehbares Beobachtungsmaterial zu befestigen, sie hat Irrtümer derselben berichtigt und die Lehre vertieft. Die vervollkommnete Mikroskopie hat hierbei zu wichtigen Entdeckungen und zu neuen Gedankenreihen geführt. An dieser Arbeit ist August Weismann hervorragend beteiligt. In dem oben bezeichneten Werke hat er die Hauptergebnisse seines arbeitsfreudigen Lebens zu einem harmonischen Bilde zusammenfassen wollen. Das Werk (über 900 Seiten) ist reich an lesenswerten Beobachtungen und Tatsachen, es behandelt alle Fragen der Deszendenz und ist vortrefflich ausgestattet mit lehrreichen und schönen Abbildungen.

Die Übertragung des Selektionsprinzips der Personalauslese auf die der Gewebe (Histonalselektion) und die der Teile des Keimplasma (Germinalselektion) hat Weismann ganz besonders gefördert durch seine Theorie des Keimplasma und durch die der Determinanten. Diese Theorien bilden einen grundlegenden Teil des ganzen Werkes; ich will versuchen sie übersichtlich und tunlichst kurz darzustellen.

1. Bei Bakterien, auch noch bei Amöben könnte man geneigt sein anzunehmen, daß die Vermehrung in wiederholter gleicher Zweiteilung der scheinbar ganz homogenen Masse bestehe, indem letztere gleichmäßig die Fähigkeit der Assimilation und der andern Lebensbetätigungen besitze. In Wirklichkeit mag jedoch auch hier schon das Protoplasma differenziert sein. Aber schon bei den aus einer Zelle bestehenden Infusorien ist der Körper nicht nur hoch differenziert, sondern bei der durch Querdurchschnürung stattfindenden Vermehrung werden zwei sehr ungleiche Teile erzeugt, welche sich unter Mithilfe des ihnen zugefallenen Kernteils zu ganzen Tieren ergänzen. Bei den Vielzelligen (vielzellige Tiere = Meta-

zoen; vielzellige Pflanzen = Metaphyten) findet eine mannigfaltige Differenzierung der Zellen nach dem Prinzip der Arbeitsteilung statt. Hier steht ein umfangreicher Komplex verschiedenartigster Zellen, welche der Erhaltung des Lebens dienen, und zusammen den Körper (soma) bilden, der einzelnen Fortpflanzungszelle (Keimzelle) gegenüber. Letztere allein besitzen die Fähigkeit, ein neues Individuum derselben Art hervorzubringen. Das Soma ist sterblich, die Keimzelle kann unsterblich sein.

So lautet denn die Hauptfrage: Wie kann bei Einzelligen ein Teilstück das komplizierte Ganze wiederherstellen; wie kann bei den Vielzelligen die Keimzelle alle die übrigen zur Bildung eines Individuums gleicher Art erforderlichen Zellen in bestimmter Reihe und Zusammenfügung hervorbringen?[1])

2. Vorstehend sprachen wir von Vermehrung der Einzelligen durch Zweiteilung und der Bildung der Vielzelligen durch oft wiederholte Zweiteilung aus der Keimzelle. Aber es finden umgekehrt in umfassendster Weise auch Verbindungen zweier Zellen statt. Die Innigkeit der Verbindung erstreckt sich von Aneinanderschmiegen selbständig bleibender Zellen, hindurch durch Zusammenfließen des Plasma und Anschmiegen der beiden Zellkerne, bis zum Verschmelzen der beiden Kerne inmitten des gemeinsamen Plasma. In den beiden ersten Fällen folgt nach einiger Zeit eine lebhafte Vermehrung durch Zweiteilung; der letztere Fall (Amphimixis, gewöhnlich als Befruchtung bezeichnet) beherrscht in weitestem Umfange die Lebewelt. Es gehen aber, wie wir genauer besprechen werden, der Vereinigung beider Zellkerne eigentümliche Vorbereitungen derselben (Reifeteilungen) voraus. Aus der durch Amphimixis geeinten Zelle entwickelt sich dann durch oft wiederholte Zweiteilung der Embryo. Die Amphimixis ist nicht allgemeine Vorbedingung der Entwicklung eines neuen Individuums; letztere erfolgt bei niedern und mittelhohen Organismen und in der Sprossenbildung sogar bei den höchsten Pflanzen auch ohne Amphimixis. In vielen Fällen wird solche ungeschlechtliche Fortpflanzung periodisch durch geschlechtliche unterbrochen. Welches ist die Bedeutung der losern Zelleinigung der beiden ersten Fälle, welches die der Amphimixis? Bei der geringen Klarheit in Beantwortung der ersten Frage, gehe ich nachstehend nur auf die weit richtigere und gut aufgeklärte zweite Frage ein.

3. Die Differenzierung der beiden in Amphimixis tretenden Zellen in weibliche und männliche hat nicht allgemeinste Bedeutung. Bei niedern Lebewesen sind die sich einenden Zellen zuweilen völlig gleichartig. Die Differenzierung schreitet stufenweise in der Art fort, daß die Zelle weiblicher Richtung seßhafter und damit geeigneter wird, Nahrung für die Entwicklung des Embryo aufzuhäufen und daß sie sich dadurch unverhältnismäßig vergrößert, wogegen die männlichen Zellen, da sie die weiblichen aufsuchen müssen, in größerer Anzahl und nur aus Kern und

[1]) Der Kern wird sich für ein sehr weites Gebiet als das Treibende ergeben. Der Kürze halber schließe ich die kernlosen Organismen von dieser Darstellung fortan aus.

den nötigsten Fortbewegungsorganen bestehend gebildet werden. Tatsächlich wirkt aber diese kleine männliche Zelle auf die Eigenschaften der Nachkommenschaft ebenso stark ein als die umfangreiche weibliche Zelle, weil beide im allgemeinen gleich große Kerne haben. Schon hiernach muß man in dem Kern das Bestimmende in der Vererbung vermuten, und diese Annahme wird zur Gewißheit, wenn man die außerordentliche Sorgfalt erwägt, welche die Natur (es sei dieser kurze Ausdruck gestattet) auf Teilung des Kerns bei Zellteilung und auf Vorbereitung der Kerne für Amphimixis aufwendet. Hiermit wollen wir uns zunächst beschäftigen.

4. Die nachstehende, Einzelheiten vermeidende Darstellung bezieht sich zunächst auf vielzellige Tiere, es sind aber dieselben Vorgänge auch für die meisten Hauptgruppen der Pflanzen beobachtet und sie werden auch bei den übrigen Gruppen der letztern stattfinden. Gleichbedeutende, den Umständen nach modifizierte Vorgänge sind auch bei einzelligen Lebewesen beobachtet.

Der Kern einer ruhenden (nicht in Teilung begriffenen) Zelle erscheint von einem Netzwerk blasser Fäden, wie von feinstem Seifenschaum durchsetzt. In diesem Netze sind Körnchen dicht eingebettet, welche sich bei Behandlung mit Farbstoffen tief färben und deshalb den Namen Chromatin erhalten haben. Daß dies Chromatin (nach dem griech. cidos = Gestalt Ideoplasma genannt) etwas ganz besonderes, nämlich die Vererbungssubtanz sein müsse, ergibt die Kern- und Zellteilung. Diese wird dadurch eingeleitet, daß sich die Chromatinkörnchen zu einem aufgeknäulten langen Faden reihen, welcher darauf in eine, nach der Art ganz bestimmte Anzahl[1]) gleichlanger Stücke (Chromosomen) wie mit einer Schere zerschnitten erscheint. Inzwischen hat sich ein in der Zelle mitbefindliches kleines färbbares Körperchen in zwei Teile, die Centrosphären geteilt, welche den Knäuel der Chromosomen in die Mitte nehmen. Anziehende und abstoßende Kräfte stellen die Chromosomen nach beifolgender ganz schematischer Skizze gleichmäßig verteilt in den Äquator zwischen beide Centrosphären.

	I b		
	I b		a, a = Centrosphären
a *	I b	a *	
	I b		b, b, b = Chromosomen
	I b		

Die Chromosomen spalten sich der Läuge nach in je zwei gleiche Teile und die Spalthälften rücken langsam auseinander, jederseits den benachbarten Centrosphären zu, und bilden dort endlich je einen neuen, dem Ausgangszustand gleichen ruhenden Kern von normaler Chromosomenzahl. Inzwischen hat sich der Zellkörper selbst ein- und durchgeschnürt und jede der beiden so entstandnen Tochterzellen enthält nun einen Kern von

[1]) Bei manchen Würmern sind 2, 4 auch 8 Chromosomen vorhanden, bei Heuschrecken 12; bei Maus, Salamander, Forelle, Lilie 24; bei einem bestimmten Krebse 168; beim Menschen vielleicht (?) 16.

normaler Zahl der Chromosomen und außerdem einen Centrosphärkörper (den die nächste Teilung leitenden Teilapparat).

Betrachten wir jetzt umgekehrt die Zell- und Kernvereinigung bei Amphimixis. Um in Amphimixis einzutreten, bedürfen Ei- und Samenzelle einer Reifung. Beide reife Zellen entstehen durch zweimalige Zweiteilung, die Eizelle aus einer Urkeimzelle und die Samenzelle aus einer Ursamenzelle. Die Teilungen gehen nach Art der soeben besprochenen Zellteilung vor, aber bei der zweiten Teilung spalten sich die Chromosomen nicht, sondern einer jeden der beiden jungen Zellen wird die halbe Anzahl der ungespaltenen Chromosomen zugeteilt. So ergeben sich aus der Ursamenzelle 4 für die Amphimixis reife Samenzellen von halber Chromosomenzahl. Es mag von alters her auch die Urkeimzelle sich in 4 gleiche reife Keimzellen zerlegt haben, aber die Begünstigung einer, reichen Nährstoff führenden Keimzelle durch Personalselektion brachte es dahin, daß nur eine von den 4 Keimzellen erhalten blieb; die drei andern verkümmerten als abortiv. So treten nun reife Samen- und Keimzellen mit halber Chromosomenzahl zusammen und bilden Zellen von normaler Chromosomenzahl, aus welchen sich die Embryonen durch wiederholte Zweiteilung entwickeln. Durch diese Einrichtung überwiegt gleichzeitig die Zahl der Samenzellen um das Vierfache.

Es gibt aber auch, selbst bei ziemlich hoch organisierten Tieren (Wespen, Bienen, Blattläusen, niedrigen Krustern) eine Fortpflanzung ohne Amphimixis, ausgehend von weiblichen Eiern. Dann wird die normale Zahl der Chromosomen der reifen Keimzelle aufrechterhalten durch Ausfall der zweiten Reifeteilung oder eine andere gleich gerichtete Einrichtung.

5. Nimmt man an, daß die einzelnen Chromosomen voneinander etwas variieren, so wird trotzdem bei gewöhnlicher Zellteilung durch Spaltung der Chromosomen eine möglichst gleiche Verteilung der letzteren auf beide Tochterzellen stattfinden. Indem aber bei Amphimixis durch die Richtungteilungen die Hälfte der ungespaltenen Chromosomen von der weiblichen Keimzelle ganz entfernt und bei den 4 Samenzellen die Chromosomen in zweiartiger Gruppierung rein zufällig verteilt werden, so kann der Zufall eine größere Anzahl von stärker abweichenden Chromosomen zusammenführen. Es habe z. B. eine bestimmte Art 20 Chromosomen und bei einem Weibchen dieser Art weichen 12 derselben gegen den Durchschnitt in einer bestimmten Eigenschaft nach Minus, 8 nach Plus ab, so können nach erfolgter Reifeteilung 10, sämtlich nach Minus neigende Chromosomen in der weiblichen Keimzelle übrig bleiben. Fügt ein besonders merkwürdiger Zufall auch in der mit jener Keimzelle in Amphimixis tretenden Samenzelle durch Reifeteilung gleichartige Minus-Chromosomen zusammen, so bestände in dem befruchteten Keime nur Minusrichtung. So ist durch diese Verhältnisse Konstanz und Variierung der Art ermöglicht, entsprechend Konstanz und Variierung der Lebensbedingungen.

6. Durch all die bisher aufgeführten Tatsachen erhält die Annahme, daß durch die Chromosomen die Eigenschaften der Art vererbt oder unter Umständen verändert werden, den höchsten Grad der Wahrscheinlichkeit. Wie hoch und fein müssen diese unscheinbaren Körner organisiert sein,

um diese Funktion zu erfüllen und das entstehende Lebewesen durch alle aufeinanderfolgende Gestaltungen der Ontogenese hindurchzuführen. Denken wir sie uns in verschiedener Abstufung zusammengesetzt aus Gruppen von eigentümlich verbundenen Molekeln (Lebensträgern, Biophoren), welche die einfachste Fähigkeit organischer Substanz, Assimilation, Verbrennung, Bewegung besitzen, so dürfen wir in dem Zellkern einen Kampf um Nahrung und Raum zwischen diesen Biophorgruppen annehmen, durch alle Stufen hinab bis zu den einfachsten: eine Germinalauslese, denn alle diese Gruppen werden durch minime Saftströmungen ernährt. Die einen sind günstiger zu letzterer gestellt, als die andern, wachsen stärker und werden dadurch noch mehr begünstigt in diesem Kampfe. So kann die Germinalauslese Variationen, ja in bestimmter Richtung steigende Variationen der Vererbungssubstanz und somit der Charaktere der Individuen hervorbringen. Sie, die Germinalauslese, bringt die Variationen hervor, die Personalauslese spricht über letztere das Urteil zu Nutzen der Art.

Wenn in einem gewissen Beharrungszustande aller bestimmenden Verhältnisse verschiedene Arten von Lebewesen einen bestimmten Raum voll ausnutzend erfüllen, so bleibt die Zahl der darauf von jeder Tier- und Pflanzenart existierenden Individuen im Durchschnitt dieselbe. Unzählige Milliarden Keime[1]) kommen nicht zum Bestand und zur Fortpflanzung; die verhältnismäßig wenigen Sieger kann die Personalauslese aus diesem fast unbegrenzten Material als die Besten heraussuchen. Welche Möglichkeit der Anpassung der Organismen an die Lebensbedingungen. — Nach langem Beharrungszustand ist alles auf das Beste angepaßt, es ist wenig Wahrscheinlichkeit vorhanden, daß noch besser anpassende Varianten sich bieten. Kleine unschädliche Abweichungen bleiben bestehen, verschwinden aber meist durch Kreuzung mit den Artgenossen. Die Art bleibt im allgemeinen wie sie war, und geschlossen. Ändern sich aber die Lebensbedingungen, das Klima, die Bewohnbarkeit, die Mitbewohner, wandert eine Art in andere Gebiete, dringt in ihr Gebiet ein neuer Konkurrent ein, so bieten die Variationen der Chromosomen und namentlich, wie wir sahen, die durch Reduktionsteilung und Amphimixis ermöglichten weit größeren Veränderungen des Chromatins der Keimzelle reiche Gelegenheit zur Anpassung der Organismen an die neuen Verhältnisse. Kann die Anpassung der zu schnell fortschreitenden Änderung der Lebensbedingungen nicht folgen, so erlischt die Art. Die veränderten Verhältnisse sind es, welche aus der alten Art eine neue schaffen, sie erzeugen das mehr oder weniger scharf begrenzte Artbild. Die Germinalselektion bietet die Änderungsmöglichkeit, die Personalselektion paßt die Lebewesen den Lebensbedingungen an. Wir kennen zeitliche ganz lückenlose Übergänge von einer Art zur andern: die Planorbisarten des Steinheimer Seegrundes, die Paludinenschichten Slavoniens, verschiedene Ammonitengruppen, aber, zu bestimmter Zeit betrachtet, bilden sie umgrenzte Arten. Wie es scheint, folgen gewissen ruhigen Zeiten der Vorbereitung Perioden starker Ver-

[1]) Der Karpfen bringt jährlich 200000 Eier, der Stör 2 Millionen und beide Arten bleiben gewiß über 50 Jahre lang fortpflanzungsfähig.

änderungen. Jede Änderung eines Teilchens bedingt die korrelate Änderung vieler andern. Bevor eine Änderung äußerlich bemerkbar wird, müssen unbemerkbare innere zusammenhängende Änderungen des Chromatins stattgefunden haben. — Wir kennen aber im Gegensatz zu festumgrenzten Arten auch lückenlose räumlich fortschreitende Artänderungen (z. B. Schnecken auf Celebes und andere).

Den Anpassungen von Kreuzungen an die Lebensbedingungen legt Weismann für Entstehung neuer Arten kein erhebliches Gewicht bei.

Bei den höher stehenden Tieren sind die Bastarde meist nicht fortpflanzungsfähig, es findet vielleicht zugleich mit der Artspaltung eine geschlechtliche Entfremdung statt; bei den Pflanzen dagegen sind die Bastarde meist in weitem Umfange fortpflanzungsfähig und es scheint dieser tatsächliche Unterschied nicht ganz ohne Einfluß zu sein auf Beurteilung der Frage der Artbildung seitens der Zoologen und der Botaniker. Von den Pflanzen ausgehend könnte man die neuen Arten vorwiegend als aus Kreuzungen entstanden ansehen, angepaßt den neuen Lebensbedingungen durch Personalselektion, welche Auffassung bei der Sterilität der Tierbastarde untunlich ist.

Trotz der großen Anpassungsfähigkeit haben doch manche Organismen ganze geognostische Perioden, einzelne sogar eine lange Reihe von Perioden anscheinend unverändert überdauert. Es liegt ja hierin vielleicht kein wirklicher Widerspruch gegen das vorher Gesagte, aber immerhin bleibt ungeklärt, wie diese Lebewesen bei den großen Änderungen der ungeheuren Zeiträume unverändert und doch angepaßt bleiben konnten.

7. Unter den Germinalvariationen bilden die, welche sexuale Charaktere einer Art hervorbringen, eine besondere Beachtung. Ein sprungweise bei einem Männchen auftretender individueller Charakter, eine auffallende Färbung, Gestaltung, Geruch, Töne usw. erregt die Weibchen. Die von letzteren geübte Bevorzugung verbreitet den Charakter auf männliche, zuletzt auch vielleicht auf weibliche Nachkommen. Der Charakter bietet Vorteile für die männlichen Individuen, nicht für die Art. Die Personalauslese läßt ihn bestehen, soweit er für die Art unschädlich ist, merzt ihn aus, sobald er nachteilig wird. Diese Sexualcharaktere setzen natürlich ein gewisses Wahlvermögen der Weibchen voraus. Sie treten auf etwa von den Würmern an aufwärts. Es gibt aber auch viele Sexualcharaktere, welche die Amphimixis erleichtern, ermöglichen (z. B. vergrößerte Geruchsorgane, Organe zum Festhalten der Weibchen usw.), welche der Art zu gute kommen und von der Personalauslese begünstigt werden.

8. Die Vererbungssubstanz im befruchteten Ei besteht aus mehreren Komplexen (Chromosomen) von Anlagen und es läßt sich logisch aus den Tatsachen der Reifeteilungen und Amphimixis folgern, daß jede dieser Anlagen die Grundlagen zu einem vollständigen Individuum enthält. Weismann nennt die Vererbungssubstanz einer Zelle Idioplasma, das Idioplasma der Keimzelle Keimplasma, den Komplex der zu einem ganzen Individuum erforderlichen Anlagen Ide. Letztere mögen in einzelnen Fällen mit den Chromosomen zusammenfallen, im allgemeinen aber werden die

stäbchen- und schleifenförmigen Chromosomen (in diesem Falle Idarten genannt) aus mehreren Iden zusammengesetzt sein.

Weismann denkt sich nun das Id zusammengesetzt aus einer Menge verschiedenartiger Teilchen, von denen jedes in Beziehung zu einem bestimmten Teile des fertigen Individuums steht in dem Sinne, daß dieser Teil durch jenes Teilchen des Keimplasma in seiner Natur bestimmt wird, ohne daß aber irgend eine Ähnlichkeit zwischen jenen Anlagen und den fertigen Teilen besteht. Er zeigt die Notwendigkeit dieser Annahme aus den Tatsachen der Vererbung und Variation und belegt dies mit den verschiedensten Beispielen. Im Keimplasma des Schmetterlingsei z. B. müssen nicht nur für jede Stelle des Schmetterlings, die unabhängig von den übrigen Stellen variieren kann, besondere Determinanten vorhanden sein, sondern anch für solche Bezirke der Raupe, und ähnliches gilt für alle Lebewesen, für alle solche Körperteile und in allen Stadien. Man könnte (beim Schmetterling z. B.) meinen, man brauche nur für alle Teile der Raupe Determinanten anzunehmen, aus denen sich dann die der Schmetterlinge entwickelten, aber die Raupe variiert in gewissen Charakteren, während der Schmetterling konstant bleibt.

Die Determinanten sind nicht Hypothetisches, sie existieren ebenso sicher, als ob wir sie gesehen hätten. Die Hypothesen fangen erst an, wenn wir sagen, wie sie beschaffen sind. Bei den Einzelligen mögen die Determinanten mit den Biophoren vielleicht zusammenfallen; für die Vielzelligen aber nimmt Weismann im allgemeinen an, daß die Determinanten Biophorengruppen sind, die, durch innere Kräfte aneinander gebunden, eine höhere Lebenseinheit bilden, befähigt als solche zu wachsen, zu vermehren usw.

Es frägt sich nun, wie die Determinanten jene Zellengruppen bestimmen, welchen sie entsprechen? — Weismann will hier nur eine der verschiedenen Möglichkeiten ausführen, die sich unsrer Einbildungskraft dafür bieten. Eine solche, wenn auch nicht zweifellose Theorie rege zur Aufsuchung neuer stützender oder widerlegender Tatsachen an und lasse Lücken und Fehler der Beobachtung und Auffassung erkennen. — Das Id muß nicht nur die Fähigkeit haben, sich in gleiche Tochteride (erbgleich), sondern auch in unerbgleiche Ide zu teilen. Letzteres ist z. B. für die Trennung der Determinanten des Entoderms und die des Ektoderms des Embryo anzuehmen. Erbgleiche Teilungen dagegen werden bei Teilungen vorkommen, welche zwei entsprechende Organe (rechts und links) zu bestimmen haben. So zerlegt sich das Id allmählich durch Zellteilungen in seine einzelnen Bestandteile, so daß jede Zelle oder Zellgruppe diejenige Determinante erhält, durch welche der Charakter ihrer Weitergestaltung bestimmt wird. Der Umstand, daß die Chromatinmasse der Kerne trotz der fortwährenden Zweiteilung sich nicht wesentlich mindert, deutet an, daß die Determinanten während der Ontogenese in fortwährender Vermehrung begriffen sind, so daß in dem Maße, als die Determinantenarten an Zahl sich verringern, die Zahl der Einzeldeterminanten jeder Art zunimmt.

Indem die zu einem Id gehörigen Determinanten durch die Teilungen

die aufeinanderfolgenden Generationen von Zellkernen durchlaufen, bleibt jede von ihnen solange inaktiv, bis sie, an das ihr zukommende Ziel gelangt, zur Gestaltung ihres Zellbereichs ausgelöst wird. Weismann meint, daß sich hierbei die Determinanten in die Biophoren auflösen, und daß letztere durch die Kernmembran in den betreffenden Zellkörper auswandern, und als Bildner[1]) in Gemeinschaft mit dem Zellkörper diesem Gestalt, Zahl der Teilungen, kurz seine ganze Werdebedeutung erteilen. Die Auslösung denkt sich Weismann durch innere Verhältnisse der Determinanten (etwa Reifung zur Auflösung in Biophoren) veranlaßt und durch äußere, namentlich auch Einwirkungen seitens der Nachbarzellen. Die Determinanten sind von außen zwar alle beeinflußbar, aber in sehr verschiedenem Grade. Die, welche die Bildung von Blutgefäßen, Nervenfäden mit schwankenden Verästelungen leiten, noch mehr solche, welche die Entwicklung von Bindegewebe, Fettablage regeln, lassen großen Spielraum, die dagegen, durch welche die Adern eines Insektenflügels entstehen, gestatten keine Abweichung.

Mancherlei Betrachtungen (männliche und weibliche Charaktere, der Polymorphismus, die Dreigestaltigkeit der Staaten bildenden Insekten) deuten daraufhin, daß für gewisse Teile Determinanten doppelt, drei- oder vielfach im Keimplasma vorhanden sind, von denen durch, uns unbekannte Reize nur diese oder jene den Verhältnissen entsprechend gelöst wird.

Bisher ist unter den Tieren nur eine Gruppe bekannt (zweiflügelige Insekten), bei denen das in Entwicklung tretende Ei sich zunächst in zwei Zellen teilt, von denen die eine den Körper (Soma) bildet, die andere nur die in diesem Körper gelegene Keimzelle ausmacht. Bei allen andern Tieren tritt die Urkeimzelle, aus welcher lediglich die Keimzellen hervorgehen, erst während der Embryobildung, zuweilen erst nach derselben auf. Hier wurde also bei den Teilungen der Eizelle nur ein Teil des in ihr enthaltenen Keimplasma in Determinantengruppen zerlegt, während der Rest in gebundenem Zustande von Zelle zu Zelle weitergegeben wurde, bis er früher oder später in eine Zelle gelangte, die er zur Urzelle stempelte. Auch Knospung, welche bei vielen niedern Metazoen und allgemein bei Metaphyten auftritt, beruht auf Nebenfortführung von Keimplasma während der Ontogenese in allen oder doch in gewissen Zellenfolgen; so bei allen Pflanzen. Bei vielzelligen Tieren dagegen, welche ja aus zwei mit einem verschiedenen Determinantenkomplex ausgerüsteten Keimblättern hervorgehen, geht die Knospung von mindestens zwei mit verschiedenem Idioplasma versehenen Zellen aus, entsprechend den Keimblättern.

Das Keimplasma einer Art zieht sich von einer Generation zur andern fort, einer langen in der Erde fortkriegenden Wurzel gleichend, von welcher in Abständen Sprossen, die Individuen der aufeinanderfolgenden Generationen, treiben. Die Keimzellen erscheinen von Seite der Fortpflanzung gesehen als das Wichtigste am Individuum, und der Körper sinkt fast zu einer Pflegestätte des Kleimplasma herab. Man kann aber andrerseits auch die unendliche Wurzel des Keimplasma als das Mittel

[1]) Etwa in analogem Sinne, wie der Wespenstich Gallenbildung anregt.

betrachten, durch welches allein vielzellige Organismen, Individuen von höchster Differenzierung und Anpassungsfähigkeit geschaffen werden konnten.

Jede Ide enthält, wie nachgewiesen, alle Determinanten der Ontogenese, aber meist in individuell verschiedener Ausführung, denn die Ide ist Ahnenidioplasma. Das Individuum entsteht aus dem Zusammenwirken aller Ide; dabei kann aber sowohl der Anteil einzelner Ide und in ihnen wieder einzelner Determinanten ein stärkerer sein; so ist die Möglichkeit verschiedenartigster Vererbung seitens der Ahnen in steigender Minderung erklärlich. — Nehmen wir nur 4 Chromosomen bei einer Art an, so können bei einem Weibchen zwei Chromosomen in 6 Kombinationen bei der letzten Reifebildung entfernt werden, analog beim Männchen. In der Amphimixis beider sind schon 6 × 6 Kombinationen möglich. Nimmt man aber (wie vielleicht beim Menschen) 16 Chromosomen an, so würden 12870 × 12870 Erbmischungen nur von den Großeltern her denkbar sein.

9. Vor einigen Jahren habe ich in dieser Zeitschrift eine Theorie besprochen, welche anscheinend eine sehr große Ähnlichkeit mit unsern »Determinanten« hat: Reinkes »Dominanten«; und doch sind beide im Grunde ganz verschieden, und haben nur das gemein, was man auch ohne alle Theorie annehmen wird, daß ein Etwas vorhanden sein muß, ein Grund für die bestimmte Entwicklung der Individuen und Arten. Reinke führt für einen Teil des Naturgeschehens eine zweckgerichtete Intelligenz ein. Für die Weltkörperbewegung braucht er sie wohl nicht, für die Bildung des Pfauenschwanzes aber glaubt er sie nötig zu haben. Ich meine von unserm menschlichen Zweckgedanken aus kann man das Wesen im Wirken des All nicht ermessen.

Im Wirklichen wird ja Kausalität und das was uns als Finalität »erscheint« widerspruchslos geeint sein; in den Grenzen unseres Denkens ist der Widerspruch unaufhebbar und Reinkes Dominanten täuschen uns nur über ihn hinweg.

Ganz anders bei Weismann. Er zeigt uns mit Notwendigkeit die Zusammensetzung des Keimplasma aus kleinsten bestimmenden Lebensteilchen, zeigt wie letztere in der Ontogenese an die bestimmte Stelle geführt und dort für Bestimmung des Baues des Organismus ausgelöst werden. Wir betreten hierbei nirgends ein Gebiet, welches außerhalb unserer Erkenntnisgrenze liegt, denn die Existenz belebter Materie kennen wir, und wir brauchen nicht in das Geheimnis derselben einzudringen und für die hypothetischere Annahme der Auslösung stehen uns auch Analogien zur Seite.

10. Das in der Überschrift dieser Besprechung bezeichnete Thema halte ich für erledigt. Vieles konnte nur gestreift werden, Wichtiges mußte unberührt bleiben. Auf eine Frage aber möchte ich noch eingehen: Lamarckes Hypothese einer Vererbung funktioneller Änderungen[1]) (Vererbung von Charakteren, welche ein Individuum während seines Lebens selbst erworben hat). Auf Widerlegung derselben hat Weismann außer kürzeren Bemerkungen sechzig Seiten verwendet.

[1]) Philosophie zoologique. 1809.

Darwin hatte mangels von etwas Besserem für Erklärung des Verschwindens unnütz gewordener Teile, wohl ungern diese Hypothese beibehalten und hatte sogar versucht, sie durch eine Theorie voller Unwahrscheinlichkeiten und Widersprüchen (Pangenesis) zu stützen. Weismann sagt: wollte man heute eine theoretische Ermöglichung der Vererbung erworbener Charaktere ersinnen, so müßte man annehmen, daß die sämtlichen Zustände sämtlicher Teile des Körpers in jeder Lebensperiode sich in dementsprechenden Anlagen des Keimplasma abspiegelten. Diese Teile müßten sich aber in ganz anderer Weise verändern, als die fertigen Teile sich verändert hätten. Dazu wird man den Apparat nachzuweisen haben, welcher diese eigentümliche Korrelation bewirkt.

Daß Verstümmelungen, Verluste von Körperteilen nicht vererbt werden, wird wohl kaum noch bestritten. Viele Jahrtausende haben Völker Verstümmelungen vorgenommen, ohne daß Vererbung eintrat. Während 22 Generationen sind versuchsweise Mäusen die Schwänze verstümmelt worden ohne Folge usw. und noch ein Grund: Die Schmisse der alten Herren vererben sich, wie Weismann bemerkt, glücklicherweise nicht auf die Töchter.

Vererbungen von Krankheiten, von Schwächezuständen infolge von Trunksucht erklären sich durch Eindringen von Spaltpilzen beziehungsweise alkoholischer Säfte in das Ei.

Weit verlockender ist die Annahme Lamarcks für die individuell durch Übung erworbenen körperlichen und geistigen Veränderungen.[1] Bezüglich der ersteren glaube ich an einem naheliegenden selbstgewählten Beispiele die gegensätzlichen Auffassungen kurz zeigen zu können. Durch Trainieren, Schule und sorgfältige Haltung wird das Rennpferd in Knochen- und Muskelbau, in nutzbarem Gewicht, in Haltung individuell verbessert; durch Weltrennen wird es ausgelesen und danach für Nachzucht verwendet. Von Generation zu Generation erhöht sich die Leistung des Pferdestammes. Bis hierher sind alle einig. — Folgt man Lamarck, so wird man sagen: Die Hebung beruht auf Summierung der Vererbungen der individuell von den einzelnen Pferden durch Trainierung, Schule und Haltung erworbenen Verbesserungen. Weismann würde (soviel ich sehe) sagen: Eine Vererbung dieser so erworbenen Verbesserungen findet nicht statt. Futter von bester Qualität und richtiger Quantität, gute Haltung, gleichmäßige Arbeit mögen auch auf das Keimplasma von einigem Einfluß sein und die Pferde allgemein verbessern. Vererbt wurde von Anfang an ein Keimplasma, welches Variationen in Richtung der Rennpferde enthielt, und durch Auslese der Renner und Amixis wurde diese Richtung im Keimplasma fortwährend gesteigert. — Aber wozu die Trainierung und Schulung mancherlei Art? — Nun beides macht das einzelne Pferd brauchbarer, erhöht seinen Preis; auch der Blick des Züchters wird bei dieser Arbeit geschärft. Die Hauptsache aber ist: Die Pferde müssen bei der Rennprüfung auf gleichmäßiger Stufe stehen. Ungerittene Pferde kann man nicht prüfen, deshalb prüft man sie am sichersten auf höchster Training-

[1]) Dies Feld wird wesentlich beherrscht von Histonalauslese.

stufe, indem man fremde Wett-, Gewinn- und Sportlust und den Glanz der Noblesse ausnutzt und kühl erwägend einstimmt in den ja zutreffenden Ruf: »pro patria est, tum ludere videmur!« Man sieht die verwandte und doch gegensätzliche Auffassung und auch, daß letztere für Wahl und Richtung der Züchtung Einfluß haben kann.

Analoge Betrachtungen würden auch mitbestimmend sein bei Beantwortung der Frage: inwieweit Turnen, Ruder- und andrer Sport des Keimplasma einer Menschenrasse verändern kann.

Die Bildung und Veränderung der Instinkte setzt ja neben andern körperlichen Änderungen die des Nervensystems voraus. Bei den Menschen und auch noch eine Strecke abwärts auf der Stufenfolge der Organismen wird eine oft geübte absichtliche Handlung zur instinktiven. Folgt man Weismann, so wird man Vererbung solcher erworbenen Fähigkeiten nicht annehmen. Ich führe zwei seiner schlagendsten Gründe an: Die Ameisenarbeiter können ihre hochentwickelten Instinkte nicht vermehren, denn sie sind unfruchtbar; die Seidenraupe spinnt ihre kunstvolle Puppe nur einmal im Leben, sie kann die Kunst nicht durch Übung erlangt haben. — Aus der unendlichen Fülle, die der Selektion sich darbietet, liest letztere Schritt vor Schritt die Organismen heraus, deren Keimplasma Instinktänderungen erzeugt, welche für die Art günstig sind.

Ich will aber hier nicht unterlassen zu bemerken, daß unter den Gegnern, welche Weismann gelegentlich bekämpft und besonders in Bezug auf Lamarck, auch hervorragende Beobachter und Naturforscher nicht fehlen.

11. Fassen wir das bisher Besprochene zusammen: Solange sich noch keine Vererbungssubstanz differenziert hatte, mußten Änderungen der Germinal- und Histonalauslese sich auf die Nachkommen vererben. Nach der Differenzierung in Vererbungssubstanz und Soma vererben sich die »erworbenen« Eigenschaften des Soma nicht mehr und die Bedeutung der Histonalauslese bleibt beschränkt auf das Individuum. Aber auch nicht jede durch Germinalauslese hervorgerufene Abänderung der Vererbungssubstanz hat Bestand und verbreitet sich über die Art, sondern dies geschieht nur dann, wenn die Änderung für die Individuen von Nutzen ist. Darüber entscheidet die höhere Selektionsform der Personalauslese. So greifen Germinal- und Personalauslese fortwährend ineinander.

Die den Lebensbedingungen sich weniger anpassenden Individuen werden von Fortpflanzung ausgeschlossen, es häufen sich diejenigen Iden im Keimplasma, welche in einer der Art (in Bezug auf jene Bedingungen) günstigen Variationsrichtung begriffen sind. Amphimixis fördert erheblich die Darbietung starker Variationen. So beruht alles in der Welt des Lebendigen, was Dauer und Bedeutung hat auf Anpassung. Mit ihr ist auch die Steigerung der Organisation verknüpft. Die Erreichung einer höhern Organisationsstufe eröffnet neue Lebensmöglichkeiten, Anpassung an neue Lebensmittel und neue Raumgebiete und damit Übergewicht im Kampfe um das Dasein. So stiegen Tiere aus dem Wasser auf das Land, andere paßten sich als Drachen, Fledermäuse, Vögel dem Luftleben an; sie eroberten sich ein neues Lebensgebiet. Nicht durch eine geheimnis-

volle bestimmt gerichtete Kraft entstand das Bild einer allgemeinen Aufwärtsbewegung, sondern es zweigten sich von niederen Stammgruppen (die deshalb nicht zu verschwinden brauchten) gewisse Gruppen ab, paßten sich neuen Lebensbedingungen an, wozu in vielen Fällen eine höhere Organisation gehörte. — Einzelne Gruppen schwenkten wohl auch zurück, so namentlich die Schmarotzer, und gerade diese zeigen genaueste Anpassungen an die Bedingungen in jedem Organ und jedem Lebensstadium.

12. In der Cambrischen Formation, der ältesten, welche erkennbare Reste der organischen Vorwelt bietet, sind bezüglich des Tierreichs bereits alle Stämme vertreten, die höheren Stämme allerdings nur in ihren niedrigsten Klassen. Von da bis zur Jetztzeit ist, wohl unwidersprochen, eine fortlaufende Entwicklung der Lebewelt nachweisbar, wenn auch lückenlose Entwicklungsreihen nur in geringer Zahl sich vorfinden. Geht man von den Cambrischen Funden rückwärts, so führt die Deszendenzlehre entweder zur Annahme kosmischen Ursprungs der Organismen, oder zu derjenigen der Urzeugung. Weismann hält die Übertragung von Lebenskeimen durch den Weltenraum für unmöglich und führt dagegen noch einen ganz allgemeinen Grund an: es könne die organische Substanz nicht in demselben Sinn von jeher vorhanden gewesen sein, wie die anorganische; ein Ding was ein Ende hat, ein Ding, welches als organisches völlig vernichtet und in anorganische Körper umgewandelt wird, könne nicht ewig sein, es müsse einen Anfang haben. Danach drängt sich ihm das logische Postulat der Urzeugung auf: Daß zu irgend einer Zeit der Erdgeschichte die zur Bildung unsichtbarer kleinster Lebensträger nötigen Bedingungen vorhanden gewesen sind, und daß die ganze folgende Entwicklung auf einer Summierung dieser Lebensträger zu größern Komplexen und deren Differenzierung bestanden habe. Das Wo und Wie? wer wolle es erraten. Am meisten Wahrscheinlichkeit habe für Weismann Nägelis Vermutung, daß die ersten Lebenskeimchen in der benetzten oberflächlichen Schicht einer feinen porösen Substanz entstanden seien. Weismann verkennt nicht den ungelösten, hier auftretenden Widerspruch zwischen unsern Auffassungen vom Organischen und Unorganischen.

Ich meine, man täte besser, in der eignen Weltanschauung vor diesem Punkte eine kräftige Grenzfurche zu ziehen, die Frage nach der Urzeugung unbeantwortet zu lassen und nur zu prüfen, ob der drohende Konflikt zwischen unsrer Auffassung des Unorganischen und der belebten Materie nicht die Unrichtigkeit der Entwicklungslehre überhaupt dartue. Nun sind aber Materie, Raum, Energie ganz subjektive problematische Auffassungen des dahinterstehenden Wirklichen. Innerer Konflikt entsteht, weil man das Wirkliche, wie es ist, nicht erkennen kann. Jenseits jener Furche kann ich mir Bilder eines unbestimmbaren Geschehens, Bilder des Wirklichen machen; diesseits derselben aber sehe ich in immer klarer werdendem Lichte die Entwicklung der Lebewelt von der Cambrischen Zeit bis jetzt. Bei dieser Begrenzung gedenke ich des alten tiefsinnigen Wortes: »Gott hat die Sonne an den Himmel gestellt, er selbst aber wollte im Dunkeln wohnen.«

Boppard Julius Redlich

II Pädagogisches

Hayward, Dr. F. H., Drei historische Erzieher: Pestalozzi, Fröbel, Herbart. Autorisierte Übersetzung aus dem Englischen von Gustav Hief. Leipzig, London, Paris, A. Owen & Co., 1906. 62 S. geh. 1,60 M.

Der Verfasser will mit dieser Schrift »die große Dreieinigkeit, von welcher fast alles ausgegangen ist, was in der Pädagogik von heute Erfolg verheißend ist,« in England bekannt machen. Und weil daselbst »das Interesse für Erziehungs-,Theorie' gering ist,« so beschränkt er sich auf die Vorführung einiger Hauptansichten und setzt ausdrücklich »keine Vorkenntnis«, sondern nur Interesse am Erziehungswesen voraus. Wiederholt und treffend wendet er sich an englische Dichter; die Diktion und die Gliederung in sechs annähernd gleiche Teile geben dem Ganzen das Gepräge von Vorträgen. Für deutsche Leser wird die Schrift empfehlenswert erstens durch die Herauslösung der Hauptansichten aus der Masse von Reflexionen und Rücksichten, welche jene mitunter verdunkeln; weiter durch die Formung nach einer uns ungewohnten Apperzeptionsweise, welche an der Sache neue Seiten sichtbar macht; endlich dadurch, daß ein trefflicher, für pädagogische Ideale begeisterter Mensch zu uns spricht. Die Übersetzung hätte sich vielleicht etwas freier bewegen sollen.

In der Vorführung der »drei historischen Erzieher« läßt nun Verfasser bei Pestalozzi mehr den »Menschen«, bei den beiden andern mehr die »Ideen« hervortreten. Die letzteren faßt er bei Pestalozzi zusammen in die Maximen: Erst Sachen, dann Worte! Das Konkrete vor dem Abstrakten! Vom Nahen zum Entfernten! Vom Bekannten zum Unbekannten! Wenn mich nicht die Kürze der Behandlung täuscht, schätzt Verfasser Pestalozzis Bedeutung in Hinsicht auf »architektonische Größe der Auffassung« zu niedrig ein; es sei hier kurz auf den Schluß der Abhandlung von Theodor Wiget im 24. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (1892) verwiesen. Bei Fröbel hebt er richtig hervor, daß dessen theoretische Gründe des »Mystizismus der Gedanken« wegen wenig Bedeutung haben, daß er dagegen »mit erstaunlichem Scharfblick die Bedürfnisse der Kindesnatur« sah; die starke Betonung der »Selbsttätigkeit« war eines der »epochemachendsten Ereignisse in der Geschichte der Pädagogik«.[1]) Fröbels Ideen sind bisher »hauptsächlich auf Kleinkinderschulen angewandt worden, aber sie sind ohne Zweifel auf jedes Stadium der Erziehung anwendbar.« Fröbels Protest gegen die zu frühe Einführung des Lesens, Schreibens und Rechnens hat in England auch den Erfolg gehabt, daß die »drei R«, wie diese Fächer dort häufig genannt werden, »heutzutage in unsern Kleinkinderschulen viel weniger begünstigt werden, als dies früher der Fall war«.

Herbart wird vom Verfasser, wie er selbst sagt, mit »warmherziger Teilnahme« behandelt, obwohl auch allgemeine Verwerfungsurteile über seine »Ideen« und die Vertreter derselben mitgeteilt werden. Schon in der Einleitung stellte er der herrschenden Zerfahrenheit der pädagogischen

---

[1]) Vergl. Strümpell, Zum Andenken an Fr. Fröbel. Leipzig 1882. — Ziller, Allg. Päd. 2 Aufl. S. 237.

Ansichten »vier Worte« Herbarts entgegen: »Wir wissen unsern Zweck.« Hier beginnt er mit dem Hinweis, daß seine lichtverbreitenden »pädagogischen Formeln« den »gewöhnlichen Tatsachen erstaunlich treu« sind. »Das Verlockende des Herbartianismus« liegt in seiner Wahrscheinlichkeit, und diese »verdankt er dem Umstand, daß er sich auf Erfahrung gründet und immer eng daran festhält.« Als pädagogische Hauptansicht Herbarts legt er nun das Interesse, seine Stellung zwischen Intellekt, Gefühl und Willen, und die Apperzeption dar; hierin liege the Secret of Herbart. Diese »Formel« enthalte auch die Formel Fröbels; Interesse ist Selbsttätigkeit. sagt Herbart. Es wäre hier leicht zu zeigen gewesen, daß auch Pestalozzis »Formeln« mit aufgenommen sind. Welchen Wert Verfasser dem obersten und »ganzen Ziel der Erziehung« nach Herbarts Theorie beilegt, zeigt er mit einem Worte des amerikanischen Pädagogen Stanley Hall, »daß das Endurteil über den Nutzen der Schule bestimmt werden wird durch ihre moralische Kraft, die Kinder von persönlichem Laster und Verbrechen zu erlösen«. Hayward wäre, wenn er diese Ansicht nicht teilte, geneigt, seinen Beruf zu wechseln und Geistlicher zu werden. Aber das »Interesse« hält ihn bei der Pädagogik fest. »Gibt es irgend ein Wort, das so viel in sich schließt, das intellektuelle mit moralischen Tatsachen enger verknüpft? Ist es nicht eine Formel, für die es wert ist zu leben?«

Für die Hochachtung, welche Verfasser der deutschen Pädagogik gezollt hat, sei verwiesen auf die Worte Professor Reins über die Schrift »Emlohstobba« im Jahrgang 1897, S. 398 dieser Zeitschrift.

Leipzig Fr. Franke

Klamer, C. S, Die zurückgebliebenen Kinder in der Volksschule. Vortrag, Heft 77 der Pädagogischen Abhandlungen. Bielefeld, A. Helmich. 20 S. 0,50 M.

Verfasser stützt sich bei seinen Auseinandersetzungen auf K. Lange, Die Schwachen in der Schule, Pädagogische Studien, XXII, 2, welcher zwar schon 1901 Sickingers Schulorganisations-Vorschlag abwies, aber doch Nachhilfestunden, Nachhilfeabteilungen und Konfirmandenklassen zur Förderung der »Schwachbegabten« empfahl und schließlich auch Hilfsschulen für »Schwachsinnige« (?) als zu Recht bestehend anerkannte. Der Leser wird mit den Schwierigkeiten bekannt gemacht, welche dem Schulmanne im Kohlengebiete (Westfalen) entgegenstehen bei seiner Arbeit. Zur Hebung der Hemmnisse schlägt Verfasser eine ganze Reihe oft gelesener Hilfsmittel vor, welche eine bessere äußere und innere Organisation der Schule herbeiführen können. Unter den ersteren unterscheiden sich die, welche Hilfsschul- und Nachhilfeabteilungen heißen, recht wenig von den leichter Hand als »pädagogischer Fehler« bezeichneten Mannheimer Organisationsmaßnahmen.

Halle a. S. B. Maennel

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

AUFSÄTZE

Goethe und das Christentum

Von
Dr. **A. Ströle** in Laufen a/Eyach (Württemberg)

(Forts.)

3. Goethe in der Epoche seiner Vollendung

Mit Schillers Tode treten wir in die Epoche der Vollendung Goethes ein. Die Zeit des Zusammenwirkens mit Schiller, welche unstreitig für die dichterische Produktion den Höhepunkt bildet, ist aber nicht auch der Höhepunkt für die Beurteilung seiner Gesamtpersönlichkeit, für die Erkenntnis seiner Weltbetrachtung und seiner Denkweise; vielmehr widerstreiten die Bildungselemente einander so stark, daß selbst sein dichterisches Schaffen unter Schwanken und Unmut noch leiden konnte. Die Epoche der Vollendung datiert von Schillers Tode nicht aus dem Grunde, weil uns dieser Zeitraum den Mann oder Greis als fertig vorführt, sondern weil der Werdende von allen willkürlichen Eindrücken der Außenwelt sich innerlich befreit hat und fortab in einer sicheren Bahn nach dem inneren Gesetze seiner Persönlichkeit sein Werden vollzieht. Der Stoff seines Denkens und Urteilens ist im wesentlichen abgeschlossen. Es ist eine neue Zeit angebrochen, für welche Goethe nicht mehr das lösende Wort spricht. Die politischen und nationalen Fragen treten jetzt in den Vordergrund; die Männer des Tages sind Staatsmänner, Heerführer, Männer der exakten Wissenschaft, Künstler und Dichter von nationaler und politischer Tendenz. Die Zeit der Empfänglichkeit, mit der er sich den Eindrücken Lavaters, Jacobis und Herders geöffnet, ist jetzt vorbei. Von Schleiermachers Versuch, die Religion wieder

auf ihre ursprüngliche Quelle im Gemüt zurückzuführen, im Gegensatz zu Kant und dem Rationalismus als etwas, das erlebt werden müsse, war Goethe durchaus sympathisch berührt, weniger dagegen von seinem theologischen System, das Schleiermacher dank seiner spekulativen Befähigung ausbildete. Ein persönliches Zusammenkommen mit ihm blieb ohne nachhaltige Wirkung. Der Romantik, die sich in diesen Tagen mit der Erhebung des religiösen Lebens im deutschen Volk entwickelte, stand er anfänglich durchaus freundlich gegenüber als einem passenden Gegengewicht gegen die Aufklärung, welche der Nüchternheit des Verstandes die ewigen Forderungen des Gemütes und der Phantasie, der spießbürgerlichen Moral die Rechte des Herzens gegenüberstellt. Als aber an der Stelle der betonten Innerlichkeit eine ungesunde Überschwenglichkeit trat, aus der patriotischen Begeisterung ein überspanntes Teutschtum, aus der sittlichen Unabhängigkeit ein ethischer Libertinismus heranwuchs und die Romantik in religiöser Hinsicht in das Dämmerlicht des Katholizismus, in politischer in den Dienst der Reaktion trat, so mußte an die Stelle anfänglicher Gewogenheit ein ausgesprochener Gegensatz treten. Auf Goethe selbst trifft in dieser Periode das Wort aus dem Festspiel: »des Epimenides Erwachen« zu:

Der Jugend Nachtgefährt ist Leidenschaft,
Ein wildes Feuer leuchtet ihren Pfad,
Der Greis hingegen wacht mit hellen Sinnen
Und sein Gemüt umschließt das Ewige.

Er wird der Prophet des neunzehnten Jahrhunderts. Hoch über dem gelehrten Streit der Schule des Tages stehend, verkündigt er die Bildungsziele eines neuen Deutschland. (Über die letzten Fragen, welche der denkende Geist im Gebiet der allgemeinen Weltbetrachtung aufwerfen kann, über die Fragen nach Natur und Geist, Grenzen von Glauben und Wissen weiß auch der berufene Forscher im Grunde keine besseren Antworten zu geben als Goethe.) Von den Werken seines Alters sind in diesem Zusammenhang zu nennen einmal die glänzendste Leistung seiner allegorischen Dichtung Pandora (1807). Es taucht hier in Goethes Leben wieder die Gestalt des Prometheus auf. Doch ist er nicht mehr der alte trotzige Kämpfer, vielmehr ist er die Verkörperung der Tatkraft, der auch die Ergebung in einen höheren Willen nicht mehr fremd ist. Pandora erscheint hier als Vermittlerin zwischen Götter und Menschen, welche die Kinder der Erde mit Religion, Kunst und Wissenschaft beschenkt und damit die Bedeutung der Ideale für das Menschenleben darstellt. Die Ideale, die Hoffnung auf ewige Dauer, der Glaube an unvergängliche Güter müssen von

oben kommen. Nicht ohne Bedeutung ist es, wenn Goethe ans Ende seiner Gesamtausgabe die Pandora stellt, die mit den Worten schließt:

Groß beginnet ihr Titanen, aber leiten zu dem ewig Guten,
ewig Schönen ist der Götter Werk, die laßt gewähren.

Ferner ist in diesem Zusammenhang der im Jahr 1809 vollendeten Wahlverwandtschaften zu gedenken, in denen sich Goethe im Gegensatz zur Romantik zu der Heiligkeit und Unauflöslichkeit der Ehe bekennt und das sechste Gebot seiner gegen dieses so vielfach sündigenden Zeit in seinem vollen Ernste wie in einem Spiegel vorhält. Wenn gleichwohl die sittliche Tendenz dieser Wahlverwandtschaften vielfach verkannt wurde, so hat das darin seinen Grund, daß man sich an einzelnen Szenen und Situationen hielt und darüber den allgemeinen höheren Gesichtspunkt aus dem Auge verlor. Aufs schärfste hat Goethe in seinen Wahlverwandtschaften die Moral hervorgehoben: Der menschliche Zustand ist so hoch in Leiden und Freuden gesetzt, daß gar nicht berechnet werden kann, was Gatten einander schuldig werden. Es ist eine unendliche Schuld, welche nur durch die Ewigkeit abgetragen werden kann. Unbequem kann's manchmal sein, das glaub ich wohl und das ist eben Recht. Sind wir nicht auch mit dem Gewissen verheiratet? Das wir oft gerne los sein möchten, weil es unbequemer ist, als uns je ein Mann oder eine Frau werden könnte. Die sittlichen Bedenken, die man gegen seine Wahlverwandtschaften vorbrachte, wies er mit den Worten zurück, ich habe sie auch nur für junge Mädchen geschrieben, d. h. doch wohl für naive, von der Verderbnis der Welt nicht angegriffene Leser. Wenn auch in dieser Epoche an die Stelle der ursprünglichen Anschaulichkeit und Lebendigkeit der Gestalten, der Unmittelbarkeit der Empfindung, der gedrängten Fülle seines Stils, des Wohllauts seiner Sprache die Neigung zu Allegorie und Symbolik, eine gewisse Weitschweifigkeit und Gedankenschwere getreten ist, so bewundern wir doch mit ehrfurchtsvollem Staunen den Reichtum seiner Begriffe, das unermeßliche Weite seiner Gedankenwelt, die Tiefe seiner Menschenkenntnis und die Fülle seiner Ahnungen, welche dem Greise am Abend seines Lebens aufgingen. Unter den poetischen Schöpfungen seines Alters verlangt weiter der westöstliche Divan in 12 Büchern eine besondere Würdigung. Es ist eine Flucht in den Osten zur Zeit, da um ihn her »Nord und West und Süd zersplitterten Throne barsten und Reiche zitterten, dort Patriarchenluft zu kosten«. Schon von den jugendlichen Bibelstudien in dieser Welt heimisch, sucht er dort die Quellen des Trostes und der Erhebung:

Dort im Reinen und im Rechten
Will ich menschlichen Geschlechten
In des Ursprungs Tiefe dringen,
Wo sie noch von Gott empfingen
Himmelslehr in Erdensprachen
Und sich nicht den Kopf zerbrachen.

Wir finden ihn hier ausgesöhnt mit jeder Art von Glauben. Hier steht auch das vielzitierte Wort von Glauben und Unglauben: »Das eigentlichste einzige und tiefste Thema der Welt- und Menschengeschichte, dem alle übrigen untergeordnet sind, bleibt der Konflikt des Glaubens mit dem Unglauben. Alle Epochen, in welchen der Glaube herrscht, unter welcher Gestalt er auch wolle, sind glänzend, herzerhebend und fruchtbar für Mitwelt und Nachwelt. Alle Epochen dagegen, in welcher der Unglaube, in welcher Form es sei, einen kümmerlichen Sieg behauptet und wenn sie auf einen Augenblick mit einem Scheinglanze prahlen sollten, verschwinden vor der Nachwelt, weil sich niemand gern mit Erkenntnis des Unfruchtbaren abquälen mag.« Man hat mit dieser Stelle viel Unfug getrieben, indem ihr jeder seinen Glauben unterschob. Goethe meint hier den Glauben überhaupt in dem Sinn, daß der Mensch, der ein Verhältnis zum Unsichtbaren, Göttlichen hat, das seine Gefühle, Gedanken und Taten regiert, der stärkere und glücklichere ist verglichen mit dem, der es nicht hat. Goethe scheint es viel wichtiger, daß jemand überhaupt einen Glauben hat, als die Frage danach, welchen Glauben er hat. Der Glaube ist ihm der Haupthebel alles geschichtlichen Fortschritts. Das lautet jetzt völlig anders als die früheren mit Herder geteilten Vorstellungen, wo die Religion nur ein Zweig der Kultur, nicht ihre Wurzel ist. Freilich ist auch jetzt die Religion keineswegs der einzige Weg, um sich mit Gott zu vereinigen. Es gibt auch noch andere Wege zu Gott. Die himmlischen und die irdischen Dinge sind ein so weites Reich, daß die Organe aller Wesen zusammen es nur zu erfassen vermögen. Es sind die monotheistischen Religionen, in deren Gestaltenkreis der Dichter sich bewegt: der Islam, die alttestamentliche Religion, der Jesusglaube, auch der Parsenglaube, die Verehrung des Feuers und des Lichts ist ihm ein Symbol der echten Religion. Der eine Gott, liebevoll tätiger Gottesdienst, Hoffnung ewigen Lebens, das ist der kurze Inbegriff des Glaubens. Es kehrt der Gedanke der Geheimnisse wieder: den verschiedenen Religionen liegt eine einzige Offenbarung zu Grunde. Ihre vollkommenste Gestalt ist das Evangelium, das Jesus brachte; dies genügt für alle Zeiten:

Schwerer Dienste tägliche Bewahrung;
Sonst bedarf es keiner Offenbarung.

Besonders wichtig für Goethes religiöse Anschauung im Alter sind die im Jahr 1829 vollendeten »Wilhelm Meisters Wanderjahre«; man hat sie mit Recht Goethes politisches, philosophisches und pädagogisches Vermächtnis genannt und Irving hat in ihnen mehr Religion gefunden als in der ganzen theologischen Tagesliteratur zusammen. Wenn auch die Komposition mangelhaft und undurchsichtig ist, daß man den eigentlichen Faden von Wilhelms Geschick kaum bemerkt, so ist doch der Plan bedeutend: die Erziehung des Mannes für die Gesellschaft durch die Gesellschaft; der Ernst des Lebens und die ernstesten, gewichtigsten Seiten desselben sind sein Inhalt, die Vereinigung des Idealen und Realen innerhalb irdischer zweckvoller Tätigkeit und die Organisation von Gesellschaftsformen, welche dieses Ziel fördern, ist der Zweck des Romans. Alle die hohen Ideen, denen wir in diesem Romane begegnen, die sozialen, pädagogischen, künstlerischen weisen auf ein Höchstes hin, dem sie Form, Ausdruck, Wirklichkeit geben sollen, auf die Religion und auf die in ihr gegründete Sittlichkeit. In diesem Roman entwirft Goethe ein Programm religiöser Jugenderziehung in der Schilderung der pädagogischen Provinz, die vor allem als Zeugnis Goethes für seine damalige Auffassung vom Christentum bedeutsam ist. Er faßt auch hier alle Religionen als Ausflüsse des gleichen Triebes der menschlichen Natur auf und als eine Stufenreihe. Das Christentum ist ihm die höchste der Religionen aber nicht die alleinige. Die Grundform der Religion ist die Ehrfurcht. In der pädagogischen Provinz hat die Erziehung durch Religion und zur Religiosität eine höchst bedeutsame Stelle. Die Natur allein kann den Menschen nicht zum Menschen machen. Der religiöse Unterricht setzt sich zum Ziel, das Gefühl der Ehrfurcht zu erwecken und dies an die Stelle der Furcht zu setzen, die dem Menschen einem bekannten oder unbekannten höchsten Wesen gegenüber von Natur eigentümlich ist. Dem Menschen muß ein höherer Sinn anerzogen werden, der sich nur bei besonders Begünstigten aus sich selbst entwickelt, die man auch deswegen von jeher für Heilige gehalten hat. Goethe unterscheidet eine dreifache Ehrfurcht gegen das was über uns, neben uns und unter uns ist. Auf der Ehrfurcht vor dem, was über uns ist, beruht die ethnische Religion, die Religion der Weltvölker, wozu auch die jüdische Religion gehört, die erste glückliche Ablösung von einer niedern Furcht, die Religion des ersten Hauptartikels. Auf der Ehrfurcht vor dem, was neben uns ist, beruht die philosophische Religion, sie hat sich zunächst der uns umgebenden Natur gegenüber zu erweisen: Wer die Natur als göttliches Organ leugnen will, der leugne nur gleich alle Offenbarung;

zu dieser Ehrfurcht vor dem, was neben uns ist, gehört dann auch die Reihe der göttlichen Manifestationen im Menschen: Läg nicht in uns des Gottes eigne Kraft, wie könnt uns Göttliches entzücken: in besonders hervorragender Weise sieht Goethe das Göttliche in den genialschöpferischen Individualitäten manifestiert. Als die höchste Manifestation der Gottheit bezeichnet Goethe das Sittliche und als die höchste Offenbarung des Prinzips der Sittlichkeit verehrte er die Person Jesu Christi. Sobald man die reine Lehre und Liebe Christi, so wie sie ist, wird begriffen und in sich eingelebt haben, wird man sich als Mensch groß und frei fühlen. Wenngleich sich Jesus den Unwissenden, Armen und Kranken gleichzustellen scheint, indem er sie an seiner Weisheit, an seinem Reichtum, an seiner Kraft teilnehmen läßt, so verleugnet er doch seinen göttlichen Ursprung nicht: in der Verehrung der Person und des Lebens Jesu vollendet sich die zweite Form der Ehrfurcht vor dem, was neben uns ist. Aber Jesus repräsentiert auch die dritte Stufe: die Ehrfurcht vor dem was unter uns ist. Das ist die eigentlich christliche Religion. Sie besteht in der Herablassung zu Niedrigkeit, Armut, Elend und Tod zu dem Zwecke, um die darin verstrickten Menschen emporzuheben. Diese Religion hat Jesus am meisten in seinem Tode geübt und hier offenbart sich die göttliche Tiefe seines Leidens und der innerste Sinn seiner Religion besteht darin, daß man auch das Widerwärtige und Verhaßte lieben kann und muß. Diese Religion ist ein letztes, wozu die Menschheit gelangen konnte und mußte. Von ihr finden sich freilich Spuren zu allen Zeiten; aber Spur ist nicht Ziel und da dieses einmal erreicht ist, so kann die Menschheit nicht wieder zurück und man darf sagen, daß die christliche Religion, da sie einmal erschienen ist, nicht wieder verschwinden kann, da sie sich einmal göttlich verkörpert hat, nicht wieder aufgelöst werden kann. Den unschätzbaren Wert und das unvergängliche Verdienst des Christentums sieht Goethe darin, daß er das Göttliche im Menschen auch in der tiefsten Erniedrigung und Knechtsgestalt des Erdenloses noch achten gelehrt und dadurch erst dem Menschen das volle Bewußtsein seines unzerstörbaren Geistesadels, seiner inneren Freiheit von der Welt und seiner unverlierbaren Würde als Ebenbild Gottes aufgeschlossen hat. Besonders schön charakterisiert er das Christentum mit den Worten: »Daß der Mensch ins Unvermeidliche sich füge, darauf dringen alle Religionen; jede sucht auf ihre Weise mit dieser Aufgabe fertig zu werden. Die christliche hilft durch Glaube, Liebe, Hoffnung gar anmutig nach; daraus entsteht dann die Geduld, ein süßes Gefühl, welche eine schätzbare Gabe des Dasein bleibe, auch

wenn ibm anstatt des gewünschten Genusses das widerwärtigste Leiden aufgebürdet wird.« Es gilt den Zögling durcb die gekennzeichneten Entwicklungsstufen der Religion hindurchzuführen zu einer immer reineren, tieferen und religiösen Bildung. Auch übor den Kultus spricbt sicb hier Goethe aus: Das Ziel aller religiösen Andacht und Erhebung ist für alle Glieder des gebeimnisvollen Bundes die Kräftigung des Gemütes zu lebendigem Wirken, wohin immer ein höberer Wille, die Wandernden, die Entsagenden lenke. Es gilt den Begriff einer Weltfrömmigkeit zu fassen, unsere redlichen, menschlichen Gesinnungen in einen praktischen Bezug ins Weito zu setzen. Diese Weltfrömmigkeit, das Christentum der Gesinnung nnd der Tat, predigt auch das Werk, daran Goethe zuletzt die vollendendo Hand gelegt hat, der zweite Teil des Faust, vollendet im Jabr 1831. Es war von jeher im Plane des Faust gelegen, daß Faust gerettet werden solle. Freilich entspricht die Art der Rettung nicht dom Plan, der dom Faust von 1806 zu Grunde liegt. Die Konsequenz der Anlage des ersten Teils wäre gewesen: Faust bleibt von allen Triumpben und Erfolgen unbefriedigt. Er kündigt dem Mephistopheles, der ihn doch nichts mehr nützt, den Dienst und verzichtet auf seine Hilfe, zufrieden sich auf die eigene Kraft zu stützen. Aber der Teufel läßt ibn nicht los. Jetzt gelingt Faust eine große menschenrettendo Tat, bei der er den Tod findet, hochbefriedigt in diesem Augenblick. Nun versucht Mephisto sein Recht geltend zu machen. Er muß vor dem Herrn erscheinen. Dieser weist ihn ab, denn es ist ihm nicht gelungen, Faust von seinem Urquell abzuziehen. Darum schickt er dio himmliscben Heerscharen aus, um Fausts Unsterbliches emporzutragen zu neuen Sphären reiner Tätigkeit. Aber die Stimmung Goethes hatte sich inzwischen gründlicb verändert. Er hatte sich tiefor hineingelebt in kircbliche Traditionen, er hatte selbst den Titanentrotz abgelegt, sein Faust ist nun ein Mensch wie andere Menschen geworden; der in seinem Erdenwallen falsche Ricbtungen eingeschlagen, gesündigt und geirrt hat und bis zu der letzten Stunde dazu versucht worden ist. »Es irrt der Menscb, so lang er strebt.« Aber Gott will Irren und Sündigen vergeben, sobald der Mensch nur seiner Leitung auf die rechte Bahn nicht mebr widerstrebt. Daß dies dio Bedeutung der abschließenden Szone des Faust sei, hat Goethe ausdrücklich gegen Eckermann geäußert. »In diesen Versen ist der Schlüssel zu Fausts Rettung enthalten: in Faust selber eine immer höhere und reinere Tätigkeit bis ans Ende und von oben ihm zu Hilfe kommende ewige Liebe. Es steht dies mit unserer religiösen Vorstellung durcbaus in Harmonie, nach welcher wir nicht bloß durch

eigene Kraft selig werden, sondern durch die hinzukommende Gnade Gottes.« Und so schließt das Stück nicht mit Fausts Apotheose, sondern mit der Reinigung und Verklärung eines heimkehrenden verlorenen Sohnes. Der Schluß ist so ein Gegenstück zu Dantes Purgatorium, er ist nicht mehr das Ende dessen, der mit guter Tat im Kampf mit dem Bösen, aber ohne im Glauben zu stehen den Himmel stürmt. Man hat nun gemeint, der zweite Teil Faust endige im katholischen Sinne: Er wird gerettet, aber nicht zufolge seiner prinzipiellen inneren Umkehr, sondern durch das wunderbare Eingreifen der himmlischen Hierarchie; seine Erlösung erfolge nicht durch die Wiedergeburt des Willens unter dem Beistand der Gnade, »sondern durch die Gnade ohne sein Zutun«. Solchen katholisierenden Tendenzen gegenüber, die man hier Goethe meines Erachtens völlig mit Unrecht unterschieben will, hat Treitschke sehr richtig darauf hingewiesen, daß in dem Ausgang unserer klassischen Dichtung die beiden großen Wahrheiten der Reformation wieder aufgenommen seien. In freier milder Form wiederholt Goethe den kühnen und doch so zermalmend schweren Ausspruch Martin Luthers: »Gute Werke können nimmermehr einen guten Mann machen, sondern ein guter Mann macht gute Werke« und bekennt sich zugleich zum Glauben an die erlösende Macht der göttlichen Barmherzigkeit. Auch das Auftreten der Maria gibt uns kein Recht, Goethe hier katholisierende Tendenzen zu unterschieben. Dichtungen verlangen anschauliche Gestalten als Träger der allegorischen und symbolischen Gedanken. Da mußte der christliche Dichter diese Gestalten der christlichen Mythologie, diese scharf umrissenen kirchlichen, von der Kunst schon so oft behandelten Typen verwenden. Der echte Protestant weiß auch die Formen des katholischen Kultus in ihrem geschichtlichen Zusammenhang und an ihrem Orte zu würdigen und nur ein engherziger Puritanismus könnte dem Dichter zumuten wollen, sich in seinen Schöpfungen auf die Darstellung des Konfessionellen einzuschränken. Auch der Schluß des ganzen Stückes: »Das Ewig Weibliche zieht uns hinan« ist nicht katholisierend; das Ewig Weibliche ist in keiner Weise auf die Maria zu deuten. In der weiblichen Natur ehrte Goethe die reine Idee der Menschheit, die ungestörte ursprüngliche Harmonie und Einheit des Gemüts gegenüber der im Kampfe des Lebens und der widersprechenden Interessen schwer vermeidbaren Zersplitterung und Einseitigkeit des Mannes. Das Ewig Weibliche war Goethe der Ausdruck höchster Liebe und Schönheit, das Bild des Aufgeschlossenseins für das Göttliche, die empfangende Hingebung an die Liebe von oben, an die Gnade, durch die der Mensch allein zum Himmelserben wird. Auch

dieses letzte große Werk Goethes ist eine Verherrlichung der Ehre des Ewigen, wie Beyschlag treffend sagt, ein Ausdruck der praktischen Religion seines Alters: »Hienieden arbeiten ohne Rast und Ruh und unermüdlich streben, solange es Tag ist und im Dunkel des Jenseits auf eine ewige Liebe hoffen, die den glimmenden Docht nicht erlöschen, die die Seele, welche in der Unendlichkeit des Tätigkeitstriebes die Bürgschaft der Unsterblichkeit habe, von den irdischen Schlacken reinigen und zu neuem höheren Laufe durch neue, höhere Sphären beflügeln werde.«

Wenn wir nun nach diesem historischen Gang durch die Werke Goethes eine zusammenhängende Darstellung seiner religiösen Denkweise aus der Epoche seiner Vollendung — denn nur um sie kann es sich handeln — in Kürze versuchen, so finden wir ja freilich eine solche bei Goethe nicht, sondern nur eine lose Zusammenreihung von Aussprüchen, deren Gegenstände Verwandtschaft zeigen, die sich im einzelnen auch oftmals zu widersprechen scheinen. Wenn auch dieser Widerspruch wohl verständlich ist, weil der gegenwärtige Augenblick einmal dies, einmal jenes zeigt und fordert, so liegt ihnen doch überall eine einheitliche Richtung des Denkens und Strebens zu Grunde, die Richtung auf Bildung der Persönlichkeit zu einem Ganzen, zu einem stete Ziele verfolgenden Charakter. Aus der tiefsten Eigentümlichkeit der eigenen Seele, aus dem Bewußtsein ihrer persönlichen Aufgaben entspringen jene Anschauungen und Äußerungen und sind keinem bestimmten System unterzuordnen. Die verschiedensten Systeme sind Goethe in seinem Leben nahe getreten; aber keines hat ihn beherrscht. Mit souveräner Hand ergreift er, was ihm angemessen ist und verarbeitet es nach seiner eigenen Weise. In der Vollendungsepoche finden sich einzelne Züge aus den Systemen aller Denker in Goethes Anschauungen: versenkt er sich in die Natur als Ganzes, so glaubt man Spinoza zu hören, betrachtet er den Menschen als Einzelwesen, so fühlen wir uns an Leibniz und Schelling erinnert, entschließt er sich, die sittlichen Probleme praktisch zu beurteilen, so erkennt man den Verehrer von Kant. Dem Versuch, die Summe menschlicher Erkenntnis in das Ganze eines logisch aufgebauten Systems zu fassen, steht er mit unüberwindlicher Skepsis gegenüber. Bei aufrichtiger Erforschung der Welträtsel stößt der Verstand auf unvereinbare Widersprüche, die vereinigen zu wollen nicht nur ein zweckloses, sondern ein anmaßendes Unternehmen wäre. Der Mensch ist nicht geboren, die Probleme der Welt zu lösen, wohl aber zu suchen, wo das Problem angeht und sich sodann in der Grenze des Begreiflichen zu halten. In der Feststellung dieses Grund-

satzes sieht er das entscheidende Verdienst von Kant: Er ist der erste gewesen, der ein ordentliches Fundament gelegt hat. Die wissenschaftliche Behandlung der Probleme fordert eine Auflösung, Ausgleichung oder wenn das nicht möglich ist, eine Aufstellung unauflösbarer Antinomien. So ist es selbstverständlich, daß Goethe dem in seinen letzten Jahren fast allein herrschenden System Hegels entschieden ablehnend gegenüberstehen mußte. Die theoretisch unmögliche Lösung ist an der Hand der Erfahrung im praktischen Leben zu suchen. Die Skepsis darf nicht zum Dogma werden, muß vielmehr unablässig bemüht sein, sich selbst zu überwinden und durch geregelte Erfahrung zu einer Art von bedingter Zuverlässigkeit zu gelangen. Eben in der Abmessung der Wahrheit nach ihrer Bewährung in der Tätigkeit liegt die Versöhnung der theoretischen und empirischen Betrachtung. Die praktische Erfahrung muß als Kriterium der Wahrheit gelten. Nun war für Goethe eine förmliche historische Bestimmung dessen, was sich als fruchtbar erwiesen hat, ganz unmöglich durch seine skeptische Stellung zur Geschichtsforschung überhaupt. Die Geschichte ist ihm niemals Erkenntnisquelle, weil es unmöglich ist, sich von längst Vergangenem mit Gewißheit zu überzeugen, sie ist vielmehr nur das Material, auf welches der ernst arbeitende Geist hingewiesen ist. Jeder Mensch muß nach seiner Weise denken und er findet auf seinem Wege immer ein Wahres, das ihm durchs Leben hilft. In der Verschiedenheit der Menschen sind die verschiedenen Denkweisen gegründet und darum ist eine durchgehende gleichförmige Wahrheit unmöglich. Die Wahrheit ist in der Tat etwas Individuelles und doch nicht Willkürliches, sondern eng sich an die Lebensaufgabe anschließend, nach ihrer Fruchtbarkeit für dieselbe geregelt. Das Wahre bildet aber auch in sich eine Einheit, indem das schließliche praktische Ziel bei aller Verschiedenheit der Charaktere und der Pflichten doch ein einheitliches, der ganzen Menschheit gemeinsames ist. Der isolierte Mensch kommt niemals zum Ziele. Die Ausbildung des Individuums zu einer geschlossenen, im Dienste des Ganzen dauernd tätigen Persönlichkeit ist die Aufgabe, deren Verwirklichung zum Ziele eines allgemeinen sittlichen Weltbundes führen würde, indem die Menschen sich mit allen ihren Kräften, mit Herz und Geist, Verstand und Liebe vereinigen. Dieser ethische Gedankengang führt dann zur Erzeugung der religiösen Anschauungen Goethes, indem als Postulat des Individuums in diesem seinen persönlichen Bestreben das Dasein einer persönlich seine Geschicke leitenden, das Beste seines Strebens befördernde Gottheit sich ergibt. Und nun nach diesen erkenntnistheoretischen Erwägungen

zum Inhalt der religiösen Lebensanschauung Goethes selbst. Sein Ausgangspunkt ist ein durchaus anthropozentrischer: Er geht aus von der menschlichen Einzelpersönlichkeit. Er bezeichnet es als die allgemeine sittliche Aufgabe, das dem Menschen von Natur innewohnende rastlose Leben zu dauernder, zielbewußter Tätigkeit zu steigern und sich selbst zum sittlichen Charakter zu entwickeln. Für den einzelnen liegt seine sittliche Aufgabe in dem besonderen Berufe, dessen er sich fähig fühlt. Das letzte Ziel der Tätigkeit soll nicht das eigene Selbst und sein Wohl sein, sondern nur insofern gelten wir für etwas, als wir den Bedürfnissen anderer auf eine regelmäßige und zuverlässige Weise entgegenkommen. So durch gegenseitige Anerkennung aller Individualitäten kann dann jener allgemein sittliche Weltbund zu stande kommen, in dem die Menschen sich mit all ihren Kräften, mit Herz und Geist, Verstand und Liebe vereinigen. Den entscheidenden Wert legt Goethe auf die sittliche Richtung des Strebens, auch hierin ganz Kant verwandt und doch wieder prinzipiell von ihm verschieden, weil sie aus der innersten Neigung der Persönlichkeit selbst hervorgehen, nicht bloß als zwingendes Gesetz hingenommen und gewaltsam erfüllt werden soll. Nun weiß auch Goethe sehr wohl, daß im Menschen entschiedene Triebe vorhanden sind, welche der Tätigkeit eine andere als die sittlich geforderte Richtung geben. Die Neigung ist eine nicht zu unterdrückende, bei allen Individuen ausnahmslos vorhandene und so ganz im Gegensatz zu früheren Anschauungen spricht er aus: Gewisse Erscheinungen an der menschlichen Natur nötigen uns, ihr eine Art von radikalem Bösen, eine Erbsünde zuzuschreiben. Daneben freilich weisen andere Manifestationen auf eine Erbtugend hin, welche im Gewissen ihr Dasein beweist. Ein Streit verschiedener, ja entgegengesetzter Triebe hindert den Menschen an wahrhaft zweckvoller Tätigkeit. Aus dieser Schwankung das Leben zu befreien, es dauerhaft zu machen ist allein beständige Gesinnung fähig. Die Gesinnung, welche dem Menschen die einheitliche, sittlich zweckvolle Ausübung seiner Tätigkeit verbürgt, ist die Frömmigkeit. Sie ist koin Zweck, sondern ein Mittel, um durch die reinste Gemütsruhe zur höchsten Kultur zu gelangen, wo sie zum Zweck wird, wird sie zur Frömmelei. Sie ist kein Erzeugnis des sittlichen Willens, sondern ist in dem Menschen als selbständiger Trieb vorhanden, der durch den Willen geregelt und fruchtbar gemacht werden kann. Der Weg zur Lösung der sittlichen Aufgabe ist jenes Stillesein in Gott, das nur der kennt, in dessen Herzen die Frömmigkeit als ein selbständiger Trieb williger Ergebung und Hingebung an den Willen der Gottheit eingezogen ist, mit der eins

zu werden Ziel und Zweck des Menschenlebens ist. Das führt uns auf den Goetheschen Gottesbegriff. Dabei ist der individuelle Charakter einer solchen Vorstellung scharf zu betonen. Goethe scheint auf eine Erkenntnis Gottes völlig zu verzichten. Das Wahre mit dem Göttlichen identisch, läßt sich nie völlig erkennen. Wir schauen es nur im Abglanz, im Beispiel, im Symbol, in einzelnen und verwandten Erscheinungen: wir werden es gewahr als unbegreifliches Leben und können dem Wunsch nicht entsagen, es dennoch zu begreifen. Wir können nur ahnen, nicht schauen und aus seinen Manifestationen erraten. Dieselben lassen uns einen Abglanz seines Wesens wahrnehmen:

»So im Kleinen ewig wie im Großen,
Wirkt Natur, wirkt Menschengeist und Beide
Sind ein Abglanz jenes Urlichts droben,
Das unsichtbar alle Welt erleuchtet.

So offenbart Gott in Natur und Menschengeist sein unermeßliches Wesen.

Die beiden Strömungen des menschlichen Denkens, welche von Reformation und Renaissance an gleichzeitig, aber meistens gesondert die Geister der Neuzeit beherrschten, die ideale auf Erkenntnis unserer eigenen Natur gehende und die reale auf Erkenntnis der äußeren Natur gerichtete zeigen sich in Goethes Geist zu einem einzigen untrennbaren Strome verbunden. Bei dieser Grundanschauung ist es selbstverständlich, daß die spezielle Vorstellung über das Wesen Gottes eine wechselnde ist und jeweilig von der Art der Wirkung und Offenbarung Gottes abhängen muß, auf welche augenblicklich die Betrachtung gerichtet ist. Unumwunden bekennt Goethe: Ich für mich kann bei den mannigfaltigen Richtungen meines Wesens nicht an einer Denkweise genug haben: als Dichter und Künstler bin ich Polytheist, Pantheist dagegen als Naturforscher und eines so entschieden wie das andere, bedarf ich eines Gottes für meine Persönlichkeit als sittlicher Mensch, so ist auch dafür gesorgt. In ungerechtfertigter Weise hat man so oft die Gesamtheit Goethescher Weltanschauung mit dem Pantheismus identifizieren wollen. Denn der Pantheismus Goethes, welcher Gott nicht als Persönlichkeit der Natur gegenüberstellt, sondern ihn in derselben leben und wirken läßt, ist nicht derartig, daß er zu den Postulaten des Individuums als des sittlichen Menschen in Widerspruch träte. Er hat den in der Natur wirksamen Gott als die höchste Vernunft gedacht: »Ich frage nicht, ob dieses höchste Wesen Verstand und Vernunft habe, sondern ich fühle, es ist der Verstand, die Vernunft selbst.« Dieses Walten des höchsten

Wesens in der Natur empfindet er als fortwährende Äußerung der höchsten Liebe. Trotzdem kann diese Betrachtungsweise nur in die Vorhöfe der Religion führen, und die Enträtselung des ewig Ungenannten bleibt dem einzelnen Menschen und seinem innersten Seelenleben vorbehalten. In seinen eigenen Erlebnissen sieht Goethe die geneigte Manifestation der moralischen Weltordnung, die er nicht genug verehren kann. Freilich läßt die Erfahrung genugsam als Tatsache erkennen, daß die moralische Weltordnung auch oft für unseren Blick durchaus nicht vorhanden ist, ja sich geradezu in das Gegenteil zu verkehren scheint. Die hier hervortretenden Kräfte antiethischer Art hat Goethe als das Dämonische bezeichnet, worüber er sich freilich selten genug ausgesprochen, am ausführlichsten in »Dichtung und Wahrheit«, wo es freilich fraglich bleibt, ob diese Vorstellungen aus seiner Jugendzeit auch für sein Alter maßgebend sein können. Alles Geschehen in der Geschichte der Völker, vor allem das Dasein großer Menschen, sei's auf dem Gebiete der Religion, Wissenschaft oder Kunst, sind uns ein Beweis von Gottes Dasein und Wirken. Goethe hat freilich in Natur und Geistesleben seinen Gott mehr geahnt und gefühlt als erkannt und so verstehen wir es, warum er alle anthropomorphistische Vorstellungsweise ablehnt. Der Mensch muß sich in den Grenzen des Begreiflichen halten. Es ziemt ihm nicht, wozu seine Fähigkeiten in keiner Weise ausreichen, mit seinem Maßstab die Handlungen des Universums messen zu wollen. Wenn es auch manchmal den Anschein hat, als spreche Goethe Gott den Begriff der Persönlichkeit ab, — es ist zum Beleg dafür an sein wunderliches Wort zu erinnern: »Die Leute traktieren Gott, als wäre das unbegreifliche, gar nicht auszudenkende Wesen nicht viel mehr als ihresgleichen. Sie würden sonst nicht sagen, der Herr Gott, der liebe Gott, der gute Gott«, — so gesteht er sie Gott doch in höherem Sinne, als sie dem Menschen zukommt, zu. Die Eigenschaften, die er besonders hervorhebt, sind seine Allgegenwart, seine Allmacht, seine Liebe und seine Gerechtigkeit. Gott ist der Schöpfer und Erhalter, welchen anzubeten, zu verherrlichen, zu preisen wir auf alle Weise aufgefordert sind. Es fehlt auch nicht an Andeutungen, daß Goethe mit seinem Gott auch im Gebet Umgang gepflogen hat; besonders empfiehlt er das wortlose Gebet, das nur bei wenigen gottbegünstigten Menschen den ganzen Lebenswandel durchdringt, bei den meisten sich nur als flammendes, beseligendes Gefühl des Augenblicks entwickelt. Die Erhörung des Gebetes, das in wahrhaft liebender Gesinnung wurzelt, ist ihm gewiß. Nicht darum handelt es sich, die ewigen Ordnungen der irdischen Dinge, den Zusammenhang der Erscheinungen und die

Gesetze der Natur zu durchbrechen, sondern um Belebung und Erneuerung des inwendigen Menschen: »große Gedanken und ein reines Herz, das ist's, was wir uns von Gott erbitten sollen.« Als die höchste Manifestation der Gottheit betrachtet Goethe das Sittliche und auf die Frage, wie das Sittliche in die Welt gekommen, antwortet er: durch Gott selber, wie alles andere Gute, es ist mehr oder weniger den Menschen im allgemeinen angeschaffen, in hohem Grade aber einzelnen ganz vorzüglich begabten Gemütern. Als die göttliche Offenbarung des höchsten Prinzips der Sittlichkeit verehrte er die Person Jesu Christi: Er bezeichnet die Religion, die Christus gelehrt und geübt hat, als eine Religion der Weisen. Jedes Auftreten von Christus, jede seiner Äußerungen geht dahin, das Höhere anschaulich zu machen. Immer vom Gemeinen steigt er hinauf, hebt er hinauf: im Leben erscheint er als ein Weiser in höchstem Sinne. Er steht auf seinem Punkte fest, er wandelt seine Straße unverrückt und indem er die andern zu sich heraufzieht, indem er die Unwissenden, die Armen, die Kranken seine Weisheit, seines Reichtums, seiner Kraft teilhaftig werden läßt, so verleugnet er doch nicht von der andern Seite seinen göttlichen Ursprung: er wagt sich neben Gott zu stellen, ja sich für Gott zu erklären. Auf diese Weise setzt er von Jugend auf seine Umgebung in Staunen, gewinnt einen Teil derselben für sich, regt den andern gegen sich auf und zeigt allen, denen es um eine gewisse Höhe im Lehren und Lernen zu tun ist, was sie von der Welt zu erwarten haben. Und so ist sein Wandel für den edlen Teil der Menschheit belehrender und fruchtbarer als sein Tod, denn zu jenen Prüfungen ist jeder, zu diesem sind nur wenige berufen. Das Hauptgewicht bei Jesus legt Goethe in dessen Wirksamkeit in Lehre und Leben, die ihn als den Erlöser erkennen läßt. Auf diesen Namen legt er einen ganz besonderen Nachdruck. Von Bedeutung ist dabei auch die ausdrückliche Hervorhebung der Göttlichkeit Jesu. Als diesen göttlichen Erlöser denkt Goethe in seinem Alter Christus nicht bloß, er betet ihn auch an. »Fragt man mich, ob es in meiner Natur sei, ihm anbetende Ehrfurcht zu erweisen, so sage ich durchaus! Ich beuge mich vor ihm als der Offenbarung des höchsten Prinzips der Sittlichkeit. Auch die alte Antipathie gegen das Kreuz ist, wenn auch nicht ganz geschwunden, doch stark in den Hintergrund getreten. Auch sein Kreuz ist ihm ein Vorbild erhabener Duldung. Aber »wir ziehen einen Schleier über diese Leiden, eben weil wir sie so hoch ehren. Wir halten es für eine verdammungswürdige Frechheit, jenes Martergerüst und den daran leidenden Heiligen dem Anblick der Sonne auszusetzen, die ihr

Angesicht verbarg, als eine ruchlose Welt ihr dies Schauspiel aufdrang, mit diesen Geheimnissen, in welchen die göttliche Tiefe des Leidens verborgen liegt, zu spielen, zu tändeln und nicht eher zu ruhen, bis das Würdigste gemein und abgeschmackt erscheint.« Die Hoheit und die sittliche Kultur des Christentums hält Goethe für unüberbietbar: »der menschliche Geist wird über die sittliche Kultur, wie sie in den Evangelien schimmert und leuchtet, niemals hinauskommen. Sobald man die reine Lehre und Liebe Christi, wie sie ist, wird begriffen und in sich eingelebt haben, so wird man als Mensch sich groß und frei fühlen; aus einem Christentum des Wortes und des Glaubens, hofft er, werden wir alle immer mehr zu einem Christentum der Gesinnung und der Tat kommen.

Wenn dieses Ziel noch lange nicht erreicht ist wegen der Trübung, welche die Lehre und die im Leben des Heilandes dargebotene Offenbarung in der Tradition durch Menschenmund und Menschenschrift erfahren hat, so bleibt ihm doch die christliche Religion ein mächtiges Wesen für sich, woran die gesunkene und leidende Menschheit von Zeit zu Zeit sich immer wieder emporgearbeitet hat und indem man ihr diese Wirkung zugesteht, ist sie über alle Philosophie erhaben und bedarf von ihr keiner Stütze.

Auch die alte Anhänglichkeit zur Bibel ist in seinem Alter wieder hervorgebrochen und durch seine orientalischen Studien zum westöstlichen Divan noch verstärkt worden. Es ist nicht bloß ein einseitig ästhetisches Interesse, das Goethe an der Bibel hat; sie ist uns dazu gegeben, daß wir uns an ihr nähren und bilden. Niemals können wir die Bildung verleugnen, die wir von der Bibel hergenommen haben, eine Sammlung bedeutender Dokumente, welche bis auf die letzten Tage einen lebendigen Einfluß haben, ob sie uns gleich so fern liegt, so fremd ist als irgend ein anderes Altertum, weil sie auf Glauben und höchste Sittlichkeit wirkt. Sie ist ein ewig wirksames Buch, weil, solange die Welt steht, niemand auftreten und sagen wird: ich begreife es im ganzen und verstehe es im einzelnen. Wir aber sagen bescheiden: im ganzen ist's ehrwürdig, im einzelnen anwendbar. Er wünscht die möglichste Verbreitung der Bibel, nur soll sie nicht dogmatisch und phantastisch gebraucht werden, sondern didaktisch und gefühlvoll aufgenommen und als Weltspiegel betrachtet werden, wenn er auch eine dogmatische Verwendung für die Kirche zugesteht, um ihr wohltätiges Ansehen zu erhalten. Besonders merkwürdig ist Goethes Stellung zur Bibelkritik. Wenn irgendwo die vernichtende Kritik schädlich ist, so ist sie es besonders in Religionssachen: Hier beruht alles auf dem Glauben, zu welchem man nicht

zurückkehren kann, wenn man ihn einmal verloren hat. Man tut immer besser, sich ohne weiteres an das zu halten, was wirklich da ist und sich davon anzueignen, was man für seine sittliche Kultur und Stärkung gebrauchen kann. Echt und unecht sind bei Dingen der Bibel für Goethe wunderliche Fragen. Was ist echt als das ganz Vortreffliche, das mit der reinsten Natur und Vernunft in Harmonie steht und noch jetzt unserer höchsten Entwicklung dient! Und was ist unecht als das Absurde, Hohle und Dumme, was keine gute Frucht bringt. So hält er alle vier Evangelien für durchaus echt; denn es ist ihnen der Abglanz einer Hoheit wirksam, die von der Person Christi ausging und die so göttlicher Art, wie nur je auf Erden das Göttliche erschienen ist. Auch gegen den Wunderbegriff ist er nicht mehr so skeptisch wie im ersten Teil des Faust. Wir stecken in lauter Wundern und das letzte und beste der Dinge ist uns verschlossen. In den Wanderjahren hat Goethe Wunder und Gleichnisse wegen ihrer inneren religiösen Bedeutung nahe zusammengerückt.

Das religiöse Leben ist für Goethe nur insoweit wertvoll, als es sich auf dem Boden der individuellen Freiheit, einer unmittelbaren, von allem Zwang und Drang von außen unbeeinflußten Hingebung an Gott und den Heiland sich entwickelt. Es soll ein durchaus persönliches Wechselverhältnis zwischen dem Menschengemüt und Gott sein, das eine störende Einwirkung von anderer Seite nicht verträgt. Für dasselbe können philosophische und theologische Zeitströmungen ebensowenig als menschliche Organisationen, als welche Goethe die Kirchen ansieht, von entscheidender Bedeutung sein, so sehr beide immerhin einen fördernden Einfluß ausüben können. Sein persönliches religiöses Leben und seine Stellung zum Christentum war ebenso frei von der Beeinflussung der philosophischen und theologischen Zeitströmungen; die Hegelsche Philosophie wies er ebenso von sich wie den trockenen, nüchternen Rationalismus und die Absurditäten der neueren Mystik; die geistlose Orthodoxie und jede Frömmelei hatte an Goethe einen entschiedenen Gegner. Die Kirche betrachtet er als ein notwendiges, wenn auch in ewiger Umwandlung begriffenes Institut, solange schwache, menschliche Wesen sein werden. Seiner konservativen Richtung gemäß trat er gegen alles auf, was ihm geeignet schien, die Autorität der Kirche zu untergraben und ihre Organisation zu lockern. Heftig spricht er sich gegen die Mischehen zwischen Juden und Christen aus. Diese Anerkennung der Notwendigkeit einer Kirche hindert ihn freilich nicht, einen scharfen Unterschied zwischen dem als wirkliches Bedürfnis Geforderten und

dem nach seiner Ansicht Entarteten in der kirchlichen Entwicklung zu machen. Besonders war ihm die bloße Formulierung fester, dogmatischer Lehrsätze fernliegend, ja verhaßt. »Ich glaubte an Gott und die Natur und an den Sieg des Edlen über das Schlechte; aber das war den frommen Seelen nicht genug; ich sollte auch glauben, daß Drei Eins sei und Eins Drei; das aber widerstrebte dem Wahrheitsgefühl meiner Seele; auch sah ich nicht ein, daß mir damit im mindesten wäre geholfen gewesen. Für seine religiöse Überzeugung hat Goethe von der Erschaffung der Welt keine Konfession gefunden, zu der er sich völlig hätte bekennen mögen. Alle Vorwürfe, die er der Kirche macht, sind in erster Linie gegen die katholische Kirche gerichtet. Er ist zwar für die ästhetische Seite des katholischen Kultus empfänglich; auch erkennt er die Vorzüge ihrer einheitlichen Organisation und die Klugheit ihrer Politik an; aber mit dem heftigsten Unwillen bekämpft er alles Absurde in ihrem Glauben und Kultus, den Reliquiendienst und alles hierarchische Wesen und im ganzen hält er ihn für eine niedere Stufe des religiösen Lebens. Die Reformation Luthers erkennt er als eine im höchsten Sinne befreiende und kulturfördernde Tat an, als eine unmittelbar vom göttlichen Geiste getragene Wendung der Menschengeschichte; er sieht in ihr die große Befreiungstat des Geistes von aller Menschensatzung, von dem Drucke der Priesterherrschaft und der durch beide herbeigeführten Widerkultur. Kurz vor seinem Tode faßt Goethe noch einmal zusammen, was wir Luther und der Reformation zu danken haben: »Wir sind frei geworden von den Fesseln geistiger Borniertheit, wir sind infolge unserer fortwachsenden Kultur fähig geworden, zur Quelle zurückzukehren und das Christentum in seiner Reinheit zu erfassen. Wir haben wieder den Mut, mit festen Füßen auf Gottes Erde zu stehen, uns in unserer gottbegabten Menschennatur zu fühlen.« Von hier aus eröffnet sich Goethe ein unendlicher Fortschritt. Indes, wenn er sich auch selbst als der protestantischen Kirche treu und unabhängig gewidmet bezeichnet, so war er keineswegs blind auch gegen die Schattenseiten des Protestantismus: er sieht sie in seiner Zersplitterung, in der untätigen Gefühlsüberschwänglichkeit und in einem egoistischen Mystizismus, in der allzu großen Zumutung, die an die einzelnen Seelen gemacht wird. Die volle Verwirklichung des christlichen Ideals sieht er in einem Zukunftsbild, in welchem die Schranken der einzelnen Konfessionen gefallen sind. »Je tüchtiger wir Protestanten vorschreiten, desto schneller werden die Katholiken nachfolgen; es wird endlich dahin kommen, daß alles nur eins ist.«

Und nun noch ein letztes Wort über die Goethesche Anthropologie: wie hat er den Menschen angesehen und welche Aufgaben hat er ihm zugewiesen? Der übernatürliche Ursprung des Menschen steht ihm durchaus fest. Die schönste Bürgschaft hierfür erblickt er in dem Vermögen, jedes Sinnliche zu veredeln und auch den totesten Stoff durch Vermählung mit der Idee zu beleben. Diesem übersinnlichen Ursprunge danken es die Menschen, daß ihnen das Gute, »das in Gott seine Quelle hat, in höherem oder minderem Grade anerschaffen ist«. Wenn auch gewisse Erscheinungen an der menschlichen Natur von der Seite der Sittlichkeit uns nötigen, ihr eine Art von radikalem Bösen, eine Erbsünde zuzuschreiben, so fordern andere Manifestationen derselben, ihr gleichfalls eine Erbtugend, eine angeborene Güte, besonders eine Neigung zur Ehrfurcht zuzuschreiben. Jeder menschlichen Individualität gebührt Ehrfurcht als Manifestation der Gottheit. Die Ehrfurcht vor sich selbst wird als die oberste und letzte dargestellt; sie ist in der Tat die notwendigste Bedingung der von Goethe vor allem anderen geforderten Tätigkeit, nur wer seine und seiner Tätigkeit Wert zu schätzen weiß, wird Lust zur Tätigkeit empfinden. Freilich nur in Verbindung mit jener dreifachen Ehrfurcht, von der eben die Rede war, ist die Ehrfurcht vor sich selbst gegen die Gefahr des Dünkels gesichert. Die sittlichen Wirkungen der zur völligen Herrschaft gelangten Ehrfurcht gelten als völlig unbegrenzt. Um diese Wirkungen zu erzielen, muß sie stets als Motiv der Tätigkeit, nicht als quietistischer Gemütszustand aufgefaßt werden. Nie soll sie in unfruchtbarem Anstaunen oder untätiger Sehnsucht sich äußern. Es gibt kein Vergangenes, das man zurücksehnen dürfte; es gibt nur ein ewig Neues, das sich aus den erweiterten Elementen des Vergangenen gestaltet. Noch mehr ist jede mystische Versenkung, jede untätige Kontemplation, sei es der Gottheit, sei es des eigenen Ich, sei es des gegenwärtigen oder zukünftigen Lebens schlechterdings verwerflich, weil sittlich unfruchtbar. Hinsichtlich der Gottheit ist dies schon dadurch gefordert, daß wir sie nach Goethes Ansicht nur aus ihren Manifestationen kennen, über ihr eigentliches Wesen nichts aussagen können; bezüglich der Beschäftigung mit Unsterblichkeitsideen und der Betrachtung eines zukünftigen Lebens meint er: Ich möchte keineswegs das Glück entbehren, an eine künftige Fortdauer zu glauben; ja ich möchte sagen, daß alle diejenigen auch für dieses Leben tot sind, die kein anderes hoffen, allein solch unbegreifliche Dinge liegen zu fern, um ein Gegenstand täglicher Betrachtung und gedankenstörender Spekulation zu sein. Ein tüchtiger Mensch, der hier schon etwas Ordentliches zu sein gedenkt und da-

durch täglich zu streben, zu kämpfen und zu wirken hat, läßt die künftige Welt auf sich beruhen und ist tätig und nützlich in dieser. Auch die Selbstversenkung des Grübelns über den eigenen Zustand ist durchaus zu vermeiden. Mit allem Streben nach Selbsterkenntnis, das die Priester predigen, kommen wir nicht weiter im Leben, gelangen wir weder zu Resultaten noch zu wahrer innerer Besserung. Auf die Frage, wie man denn sich selbst kennen lerne, antwortet Goethe: durch Betrachten niemals, wohl aber durch Handeln. Versuche Deine Pflicht zu tun und Du weißt gleich, was an Dir ist. Was ist aber die Pflicht? Die Forderung des Tages. Jeder hat auf seine spezielle Aufgabe zu achten.

»Du sehnst Dich weit hinaus zu wandern,
Bereitest Dich zu raschem Flug, Dir selbst sei treu
Und treu den andern, dann ist die Enge weit genug.«

Goethes Sittlichkeit ist durchaus auf positives Handeln gerichtet. So ergibt sich die Forderung, alles, was die Ausübung der sittlichen Tätigkeit hemmen oder schädigen kann, möglichst von sich fern zu halten. Selbstverleugnung, Entsagung wird somit in jedem Augenblick vom Menschen gefordert. Indem das sittliche tätige Individuum jedem hemmenden Einfluß sich entziehen soll, so soll es doch nicht in Vermeidung, sondern in Überwindung, Beherrschung, Umschaffung, Aneignung alles Begegnenden geschehen. In jedes Menschen Macht ist es gestellt, alles, was ihm als Widerstand und Hemmnis gegenübertritt, zur Steigerung seiner sittlichen Tätigkeit zu verwerten; eine Eigenschaft, die Goethe am meisten an seinem Freunde Schiller gepriesen hat:

Es glühte seine Wange rot und roter von jener Jugend, die uns nie entfliegt,
Von jenem Mut, der früher oder später den Widerstand der stumpfen Welt besiegt,
Von jenem Glauben, der sich stets erhöhter bald kühn hervordrängt, bald geduldig schmiegt,
Damit das Gute wirke, wachse, fromme, damit der Tag zum Guten endlich komme.

Es liegt in der Macht des auf sittliche Tat gerichteten Individuums, alles, was ihm an Leid und Schmerz widerfährt, sich im höchsten Sinne zu Nutzen kommen zu lassen. »Bei dem größten Verlust müssen wir sogleich umherschauen, was uns zu erhalten übrig bleibt. Hier nun allein kann uns der große Begriff der Pflicht aufrecht erhalten.« »Über Gräber vorwärts« heißt Goethes Losung.

Wer sich nun in solcher auf das gleiche Ziel gerichteter stetiger Tätigkeit zusammenfindet, muß sich naturgemäß auch als eng untereinander verbunden, als durch gegenseitiges Anteilnehmen gestärkt und gefördert fühlen. Eine begeisterte Gemeinschaft der im höchsten Grade Guten und Weisen, das ist das Beste, was erreicht werden soll. Dieses gemeinsame Streben nach praktisch gebotenen, der Gemeinschaft förderlichen sittlichen Zielen kann sich nur betätigen in den empirischen Gemeinschaften des sozialen Lebens und seiner traditionellen Formen — sie zu achten, sich ihnen einzufügen, sie zu erhalten und zu festigen ist die Aufgabe des sittlich tätigen Menschen. Alles, was wirken soll, muß sich an ein Vorhandenes anschließen, sich auf irgend etwas Gewohntes gründen und das entschiedenste und aufrichtigste Streben wird erfolglos und wertlos, wenn es diesen notwendigen Schranken sich nicht fügt. Je mehr die Tätigkeit durch die sichere Festhaltung des individuellen Ziels wie durch Einfügung in die festen Normen des sittlichen Lebens eine sichere, stetige Richtung erhält, um so mehr trägt sie auch in sich selbst die Bürgschaft einer unbegrenzten Dauer. Die Überzeugung unserer Fortdauer entspringt Goethe aus dem Begriff der Tätigkeit: wenn ich bis an mein Ende rastlos wirke, so ist mir die Natur verpflichtet, mir eine andere Form des Daseins anzuweisen, wenn die jetzige meinem Geist nicht mehr auszuhalten vermag. Den Beweis der Unsterblichkeit muß jeder in sich selbst tragen. Jede Entelechie ist ein Stück Ewigkeit und die paar Jahre, die sie mit dem irdischen Körper verbunden ist, machen sie nicht alt. Naturgemäß kann für Goethe die Unsterblichkeit nur in einer fortdauernden Tätigkeit bestehen: »mit einer Seligkeit weiß ich nichts anzufangen, wenn sie mir nicht neue Aufgaben und Schwierigkeiten zu besiegen böte.« Aber dafür ist gesorgt, wir dürfen nur die Planeten und Sonnen anblicken. Wem hier rastlose Tätigkeit zur andern Natur geworden, dem kann es auch in Ewigkeit an Beschäftigung nicht fehlen.

(Forts. folgt)

Ein selbstbewusster Anhänger der experimentellen Psychologie und Didaktik

Von

M. Fack, Seminarlehrer in Weimar

Die »Schweizerische pädagogische Zeitschrift«[1]) gibt einen Vortrag (»Über Aufgaben und Methoden der experimentellen Psychologie und Didaktik«) wieder, den Dr. O. Messmer, Seminarlehrer in Rorschach, vor schweizerischen Seminarlehrern gehalten hat.

Zunächst einiges aus dem Vortrage

1. Der Seminarunterricht in Psychologie und Didaktik leidet — M. will lieber zu wenig als zu viel sagen — an »gänzlicher Unfruchtbarkeit und Wertlosigkeit« (S. 27 u. 43). Der Schüler hat »keinen reellen Gewinn« (S. 27), er gewöhnt sich an »hohle Rhetorik« und »unwahren Enthusiasmus« (S. 31), er wird in einen »wertlosen Gefühlstaumel« (S. 27) versetzt, er wird »getäuscht« (S. 27), er wird »um Wertvolleres betrogen« (S. 43), was er lernt, ist nicht einmal so viel wert wie ein einziges experimentelles Ergebnis (S. 28), er kommt nicht über »Gemeinplätze« hinaus, er lernt das Kind nicht besser beobachten, als es »jeder Laie« kann (S. 43), er bleibt »trotz eines zeitlich langbemessenen Studiums in seinen Berufsfächern doch eigentlich ein Laie« (S. 27); ja er gewöhnt sich sogar an »jenes falsche Selbstbewußtsein', das den Lehrer häufig recht unvorteilhaft kennzeichnet« (S. 43).

2. Die Seminarlehrer sind »wissenschaftlich .... höchst unzureichend gebildet« (S. 31). Sie »kennen den kindlichen Geist um kein Haar breit besser als Vater und Mutter, die nicht jahrelang ,wissenschaftliche Pädagogik' studiert haben,« und trotzdem leiden sie »an selbstgefälliger Überhebung» (S. 28). Sie machen sich einer »unwahren Produktion« schuldig (S. 43). Sie bieten »Phrasen«, statt mit Tatsachen zu arbeiten (S. 28). Sie behaupten eins ums andere und verbieten jegliche Einrede (S. 27). Sie »konstruieren« willkürlich (S. 27 u. 43), sie »psychologisieren«[2]) u. s. f.

3. Der Seminarunterricht in Psychologie und Didaktik ist so unfruchtbar und wertlos, weil er sich unzulänglicher Mittel (es handelt sich um unkontrollierte Selbstbeobachtung, um Beobachtung anderer,

[1]) Herausgegeben vom schweizerischen Lehrerverein unter der Redaktion von Sekundarlehrer Fritschi. Zürich, Füßli, 1906. XVI, S. 27—45.

[2]) Das Gesagte gilt fast durchweg von den »zünftigen Pädagogen« überhaupt.

um das Studium von Biographien und Selbstbekenntnissen, von Dramen, Romanen u. s. f.) bedient. Der Unterricht wird fruchtbar und wertvoll, sobald er das Experiment heranzieht, sobald er sich bei seinen Untersuchungen auf »Tabellen von exakt registrierten Versuchsergebnissen« stützt (S. 31). Über experimentelle Methoden: S. 32—42.

4. Psychologie und Didaktik sind wohl zu unterscheiden. »Die Psychologie will die psychischen Vorgänge einfach kennen lernen.... In ihren Interessenkreis gehört alles, was überhaupt in der Seele vorgeht. ... Die Psychologie interessiert sich daher um (!) Halluzinationen, Illusionen ... ebenso sehr ... wie um (!) die Vorgänge des Behaltens. ...« (S. 44). Das vom Seelenleben, »was pädagogische Bedeutung hat« (S. 44), gehört in die Didaktik.

5. »Wer vom didaktischen Standpunkt aus, d. h. in der Absicht, praktische Winke zu empfangen, eine Darstellung experimenteller Psychologie durchgeht, wird sehr enttäuscht sein. In dieser Hinsicht bieten z. B. die drei Bände von Wundts Psychologie sozusagen nichts« (S. 44).

6. Um die Psychologie und die Didaktik zu fördern, sind an Hochschulen besondere Lehrstühle zu errichten. Für diese sind Männer erwünscht, die mit den experimentellen Methoden vertraut sind, nicht aber Anhänger der sogenannten »wissenschaftlichen Pädagogik«, weil diese sich an die »reine Spekulation« halten, statt sich auf experimentelle Ergebnisse zu stützen (S. 45).

Nun einiges über den Vortrag

1. Wie hat Messmer es wagen können, solche Beschuldigungen einer Versammlung von Seminarlehrern ins Angesicht zu schleudern; wie hat er es wagen können, eine solche Kritik zu veröffentlichen? Welche Seminarien hat Messmer besucht, um zu sehen, was die jungen Lehrer gewinnen können und gewinnen? Welche literarischen Erzeugnisse von Seminarlehrern hat er näher besehen? In welchen Volksschulen hat er hospitiert? Welche literarischen Erzeugnisse von Volksschullehrern hat er untersucht? ... Ein wissenschaftlicher Kopf ist ängstlich bemüht, die Grenzen für die Gültigkeit seiner Behauptungen festzustellen, namentlich dann, wenn es sich um ein vernichtendes Urteil handelt. Messmer entscheidet da nackt und kahl, wo zweifellos eine ganze Menge weitgehende Einschränkungen zu machen gewesen wären. Ein wissenschaftlicher Kopf urteilt möglichst mild, er ist zu umsichtig, um zu verkennen, daß die Menschen auf diese und jene Zustände nur einen bedingten Einfluß haben. Messmer urteilt überaus

hart, er urteilt, ohne auch nur mit einem Worte anzudeuten, daß er die einen und die andern Entschuldigungsgründe wohl zu würdigen wisse.

2. Messmer scheidet die psychologischen Belehrungen, die pädagogische Bedeutung haben, aus der Psychologie aus und weist sie der Didaktik zu.[1]) Was sollen die übrigen psychologischen Belehrungen im Seminarunterricht? Der Lehrer soll psychische Zustände im Kinde erzeugen. Darum muß er die psychischen Zustände wiedererkennen, und er muß sie ferner als Wirkungen von solchen Ursachen begreifen lernen, die in seinem Machtbereiche liegen. Der junge Lehrer soll sich außerdem eine Weltanschauung erarbeiten, darum ist er z. B. über das zu belehren, was man sich bei dem Worte Seele denkt und gedacht hat. Psychologische Belehrungen, die weder dem einen noch dem andern Zwecke dienen, mögen an und für sich recht interessant sein, sie gehören aber nicht in den Seminarunterricht.

Ist es übrigens wohlgetan, den Begriff »pädagogische Psychologie« aufzugeben?

3. Wie verächtlich redet Messmer von der empirischen Psychologie! Mit Unrecht. Deuten wir durch einige Fragen an, wofür sich der Pädagog vor allem interessieren muß: Wie erzeugt man klare Wahrnehmungen? Welche Bedeutung haben die durch die verschiedenen Sinne vermittelten Wahrnehmungen für das Geistesleben? Was muß der Lehrer und was der Schüler tun, wenn es gilt, brauchbare Phantasievorstellungen zu gewinnen? Unter welchen Umständen ist das Einprägen erfolgreich? Wie erzielt man Fertigkeiten? Welche Umstände hemmen, welche fördern die Aufmerksamkeit? Wie gewinnt man Begriffe? Auf welchen Gebieten macht die Begriffsbildung große, auf welchen dagegen nur geringe Schwierigkeiten? Welche Umstände machen ein Denken unmöglich? Inwiefern ist die Definition ein schlechtes didaktisches Hilfsmittel? Unter welchen Umständen entsteht eine Erwartung? Was kann man überhaupt tun, um irgend ein (höheres) Gefühl zu erzeugen? u. s. f. Das sind Kernstoffe aus der pädagogischen Psychologie! Wer darf behaupten, über alle diese Dinge fehlte uns eine brauchbare Auskunft? Wie viele Lehrer gibt es nicht, die tagtäglich klare Wahrnehmungen und brauchbare Phantasievorstellungen gewinnen, die tagtäglich erfolgreich einprägen und einüben, die tagtäglich erfolgreich Denkprozesse leiten! u. s. f. Was haben denn die experimentellen Methoden in Bezug auf die genannten

[1]) Vergl. Messmer, Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden. Leipzig, Teubner, 1905. S. 7—11.

Probleme zu Tage gefördert? Allerdings einiges über mechanisches Einprägen, auch einiges über die Bewegungsvorstellungen und ihre Bedeutung für das Einprägen und das Einüben, sicherlich nicht viel mehr. Alle die angedeuteten psychologischen Erscheinungen sind viel zu kompliziert, als daß man ihnen jemals mit dem Experiment wirklich beikommen könnte. Hätte Messmer das alles bedacht, so wäre er jedenfalls bescheidener aufgetreten.

4. Muß außerdem der reinen Spekulation huldigen, wer die experimentellen Methoden in pädagogischer Hinsicht für wenig leistungsfähig hält? Im Experiment isolieren wir aus einem Komplex von Ursachen die Teilursachen, um zu erfahren, was jede zur Gesamtwirkung beiträgt? Ist nicht etwas Ähnliches in Gedanken möglich im Anschluß an Erfahrungen, die man unabhängig von Experimenten gemacht hat? Mit andern Worten: Gibt es nicht ein Experimentieren in Gedanken? Wie erfolgreich Gedankenexperimente in manchen, ich wiederhole: in manchen Fällen sein können, das hat Professor Dr. E. Mach wiederholt zur Genüge gezeigt. Was ist übrigens das Denken in vielen Fällen anders als ein Experimentieren im Anschluß an Erfahrungen.

5. Sehen wir uns einmal an, was Messmer beispielsweise als sicheres Ergebnis eines Experiments ansieht.

Versuch: »Ich verteile einzelne Buchstaben so auf ein Gesichtsfeld ..., daß sie alle noch auf den Bezirk der macula lutea fallen ... Dann mache ich ... die Gesichtsbilder ... für einen Augenblick sichtbar« (S. 35). ... Ergebnis: »Man findet z. B., daß die Versuchsperson in der Regel nur drei bis vier Buchstaben, im Maximum aber sechs apperzipieren (d. h. klar und deutlich besitzen) kann« (S. 35). Etwas deutlich wahrnehmen und etwas wiedererkennen, d. i. zweierlei. Wer ein Gebilde »deutlich besitzen« will, muß alle seine Teile wahrnehmen und muß wissen, wie die Teile verbunden sind. Um ein kompliziertes Gebilde wiederzuerkennen, haben wir in der Regel nur nötig, auf ein winziges Teilchen zu achten. Der angedeutete Versuch muß verschieden ausfallen, je nachdem ich Gebilde wähle, die ich an einem oder an mehreren winzigen Teilchen (ob im übrigen die Gebilde mehr oder weniger kompliziert sind, das ist gleichgültig) wiedererkennen kann, und je nachdem ich Personen wähle, die mit den Gebilden vertraut oder weniger vertraut sind. Wie man sieht, hat auch Messmer Ursache zur Bescheidenheit. Ferner: Bezeichnet das Wort Apperzeption (wie es Wundt gebraucht) eine psychische Tatsache oder eine angenommene Größe, eine Hilfsgröße? Jenes meint (mit Wundt) Messmer, d. i. ein Anhänger der experimentellen Methoden,

dies ZIEHEN,[1]) d. i. ein anderer Anhänger der experimentellen Methoden. Diese Probe möge genügen, zu beweisen, daß bei den Anhängern der experimentellen Methoden die »autoritative Tendenz« doch nicht ganz auß der Mode gekommen ist.

6. MESSMER sagt: »Ich lasse die Schüler im Kopfe rechnen und gebe die Aufgabe, zu beobachten, wo sie innerlich die Zahlen sehen. Eine Versuchsperson antwortet: ‚Ich sehe die Zahlen innerlich in der Luft. Dann fällt mir plötzlich ein, ich müsse genau beobachten, wo die Zahlen stehen, und in diesem Augenblicke verlege ich sie an die Wandtafel'« (S. 29 u. 30). Ja, wenn Zahlen und Ziffern nicht zu unterscheiden wären? In der Zahl handelt sich's um ein Wissen von einer Beziehung, eine Beziehung (man denke nicht an die Dinge, die aufeinander bezogen werden!) aber ist nicht vorstellbar wie dieses oder jenes Ding. (Haftet man übrigens beim Kopfrechnen an äußeren Zeichen?)

7. Was die Zillersche Schule für das pädagogische Leben bedeutet und im besondern bedeutet hat, das verkennt MESSMER ganz. Etwas mehr historischen Sinn!

---

[1]) Leitfaden der physiologischen Psychologie, Vorwort zur ersten Auflage. Jena, Fischer.

MITTEILUNGEN

1. Über Aufmerksamkeit und Gedächtnis

hielt Herr Privatdozent Dr. Th. Elsenhans-Heidelberg am 18., 19., 23. und 24. Oktober im Pädagogischen Verein zu Chemnitz Vorlesungen. Er führte ungefähr folgendes aus: Während die Ethik das Ziel der Erziehung bestimmt, gibt uns die Psychologie die Mittel und Wege an zur Erreichung desselben. Die Erfolge der Pädagogik hängen vielfach von der Kenntnis des Geisteslebens ab. Es besteht eine Wechselwirkung zwischen Psychologie und Pädagogik. Die neuern Forschungen über das Leben der Seele haben der Erziehung und dem Unterrichte sehr wertvolle Direktiven und Stützpunkte gegeben. Herbart ist der eigentliche Begründer der wissenschaftlichen Psychologie und Pädagogik; auf seinen Schultern stehen die Vertreter der physiologischen Psychologie. Die Herbartsche Psychologie muß immer in Beziehung zur modernen Psychologie gesetzt werden, weil jene von dieser in manchen Punkten eine Erweiterung, tiefere Begründung und Verbesserung erfahren hat. Diese neuern Lehren der Psychologie haben auch bereits Anwendung in pädagogischen Schriften und Monographien gefunden. Von ganz besonderer Bedeutung für den Unterricht sind aber Aufmerksamkeit und Gedächtnis.

Um das Wesen der Aufmerksamkeit kennen zu lernen, müssen wir uns über den geistigen Vorgang von Unbewußtsein und Bewußtsein klar werden. Die Aufmerksamkeit ist zunächst nicht gleichbedeutend mit Bewußtsein; denn vieles, was um uns vorgeht und von uns auch wahrgenommen wird, kommt uns nicht allemal auch zum Bewußtsein z. B. das Ticken der Uhr. Die unbewußt in das Seelenleben eingetretenen Wahrnehmungen werden erst nach und nach bewußt, wenn wir unsere Aufmerksamkeit darauf richten. Aufmerken ist eine Tätigkeit, ein Vorgang in der Mechanik der Vorstellungen. Es geschieht nicht bloß durch unser Zusehen, sondern durch die mit dem Gefühle der Spannung verbundene Selbsttätigkeit des Menschen. Erst wenn die Wahrnehmung in das Blickfeld und in den Brennpunkt des Bewußtseins gerückt worden ist, zeigen wir Aufmerksamkeit. Dadurch unterscheidet sie sich von den nur

leichthin aufgenommenen Wahrnehmungen. Der Vorgang der Aufmerksamkeit hat eine größere Klarheit der Vorstellungen im Gefolge. Die Klarheit nimmt in demselben Grade zu, je größer die Aufmerksamkeit ist. Beim Lesen kann ich zugleich mehrere Worte auffassen, sobald ich aber meine Aufmerksamkeit auf ein Wort beschränke, verblassen die vor- und nachstehenden.

Wie verhält sich hierzu der Begriff der Apperzeption?

Nach Wundt ist Apperzeption der Eintritt einer Vorstellung in den Blickpunkt, also gleichbedeutend mit Aufmerksamkeit. Das kann nicht richtig sein, weil wir trotz gespannter Aufmerksamkeit oftmals nicht apperzipieren, z. B. wenn wir im durchgehenden Schnellzug uns vergeblich bemühen, die Namen der Stationen zu lesen. Herbart erkennt das Wesen der Apperzeption in der Verschmelzung der neuen mit den alten im Bewußtsein bereitstehenden Vorstellungen. Da Aufnahme und Verschmelzung nur mittels der Aufmerksamkeit zu stande kommen kann, so ist der Begriff Herbarts schärfer gefaßt und für den Unterricht brauchbarer. Die Apperzeption erleichtert die Aufmerksamkeit. Diese wird immer im Unterricht wach erhalten durch Anknüpfung neuer darzubietender Vorstellungen an alte, bekannte Vorstellungen, die in der Kindesseele meistens unter der Schwelle des Bewußtseins ruhen und durch eine konkrete Zielangabe und kurze Vorbereitung in den Blickpunkt des Bewußtseins gerückt werden können.

Die absolute Stille in einem Raume wird plötzlich durch einen intensiven Ton unterbrochen, die Anwesenden richten ihre Aufmerksamkeit darauf. Der Reiz geht hier der Aufmerksamkeit voraus, es ist daher eine unwillkürliche. Wenn wir in der Absicht in den Wald gehen, um auf den Ton des Waldhorns zu achten, so geht die Aufmerksamkeit dem Reize voraus, und wir zeigen willkürliche Aufmerksamkeit. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit spielt bei Kindern eine große Rolle, da in Haus, Hof, Feld, Flur und Wald, Dorf und Stadt eine Menge Sinneseindrücke unwillkürlich auf sie einstürmen. Bei Ausbildung des Willens herrscht die willkürliche Aufmerksamkeit vor. Die Aufmerksamkeit ist als eine besondere Art der Muskel- und Spannungsempfindungen, auch als eine Eigenschaft (Stärke) der Empfindung, von Ribot als ein Gefühl, von andern wieder als ein Wollen bezeichnet worden. Die Aufmerksamkeit entsteht aber durch ein Zusammenwirken verschiedener psychischer Tätigkeiten, der Gefühle der Spannung, des Interesses und des Wollens.

Welches sind nun die Bedingungen zur Weckung der Aufmerksamkeit?

Sie liegen im Subjekt, im Objekt und in den begleitenden Umständen, die hemmend oder fördernd auf die geistige Verfassung während der Entstehung der Aufmerksamkeit einwirken können. Das **Subjekt**, der Mensch, hat eine angeborene Anlage zum Aufmerken, die bei den einzelnen Individuen sehr verschieden ist. Bei einer krankhaften Veranlagung in dieser Beziehung kann das Kind unmöglich aufmerken. Der Mensch zeigt Zerstreutheit, wenn er nicht auf das merkt, um das es sich in der Unterredung oder irgend bei einer Begegnung handelt. Der zerstreute Professor

achtet auf die Dinge seiner Umgebung nicht, weil er seine Aufmerksamkeit auf die sein Inneres bewegenden Ideen gerichtet hat. Die Veranlagung zur Aufmerksamkeit ist aber nicht nur dem Grade, sondern auch der Richtung nach verschieden. Der Kaufmann richtet seine Aufmerksamkeit auf außer ihm liegende Dinge, der Gelehrte auf die seinen Geist bewegenden Probleme.

Die Ablenkbarkeit der Gedanken ist sehr verschieden; manche Kinder stört schon das loiseste Klingeln; dagegen war Archimedes so vertieft in seine Ideen, daß er nicht einmal den Kriegslärm hörte. Auffallende und andauernde Zerstreutheit hat wohl meist ihre Ursache in einer schlechten Beanlagung oder in einem augenblicklichen ungünstigen Zustand der Verstimmung. Durch Erziehung und Unterricht kann die Aufmerksamkeit entwickelt und in ihrer Leistung gesteigert und der Schüler gewöhnt werden, vom Unwesentlichen abzusehen und hauptsächlich auf das Wesentliche die Gedanken zu richten. Eine wichtige Rolle spielt hierbei auch das Interesse, das der Schüler an dem betreffenden Objekte hat. Das Kind hat die Sinnesorgane den von außen kommenden Sinneseindrücken anzupassen und Ohr, Auge usw. auf die Entfernung vom Objekt, das gesehen, gehört usw. werden soll, einzustellen. Wo wir einen starken Ton erwarten, wird der schwache wenig Eindruck machen. Gleichzeitiges Anklingen verschiedener Sinnesreize kann vom ungünstigsten Einflusse für die Auffassung eines ins Auge gefaßten Objektes sein. Straßenlärm und Musik im Nebenzimmer beeinträchtigen die Denkarbeit in der Schulstube ungemein.

Beim **Objekt** ist von Wichtigkeit die Stärke des Eindrucks. Ein Knall nach Stille, ein intensiver Lichteindruck, grelle Farben erregen die Aufmerksamkeit sofort und dauernd. Darauf beruht der Wert der Reklamebilder. Die Lebhaftigkeit des Eindrucks wird auch bewirkt durch Gegensätze, wie die Kontrastwirkung des weißen Papiers und der schwarzen Lautzeichen. In dieser Beziehung muß man dem Schreiben mit schwarzer Tinte auf weißes Papier vor dem Schreiben mit Stift auf die Schiefertafel den Vorzug geben. Die Objekte werden die Aufmerksamkeit der Schüler am wirksamsten und nachhaltigsten fesseln, von denen Sinneseindrücke verschiedener Art auf das Subjekt einwirken. Das gesprochene und zugleich geschriebene Wort, die Anschauungen von einem Objekte, die aus Gesichts-, Tast-, Geschmacks-, Laut- und den verschiedenen Muskelempfindungen zusammengesetzt sind, prägen sich fester in den Geist des Kindes ein. Auch auf geistigem Gebiete fesselt uns das Unerwartete, daher darf das Ziel nicht zuviel geben, sondern nur die Erwartung im allgemeinen anregen. Die Spannung muß sich in der Darbietung von Punkt zu Punkt steigern. Der Blickpunkt der Aufmerksamkeit ist sehr beschränkt, der Beobachter kann nach Wundt höchstens 6 einfache Eindrücke, wie Striche, Punkte, nach Ebbinghaus nur 2—3 auf einmal fassen. Die Erfahrung lehrt, daß der Mensch seine Aufmerksamkeit in jedem Augenblicke auf nur weniges richten kann. Der Mensch ist aber auch befähigt, mehrere Einzelheiten zu einer Gesamtheit von ziemlichem Umfange, gleichsam wie in einem Brennpunkte zu sammeln. Andauernde Konzentration der Auf-

merksamkeit ist unmöglich. Beim Lesen eines schwierigen Buches schwankt die Aufmerksamkeit mehrmals, wir schweifen mit unsern Gedanken ab und kehren oft nur gezwungen wieder zu ihnen zurück. Die Ursachen der Schwankungen in der Aufmerksamkeit liegen nach dem einen in der Ermüdung der Sinnesorgane, nach dem andern in der Nervenleitung. Beide Ansichten sind nicht stichhaltig und ausreichend. Nach den neuesten Forschungen liegen sie im Gehirn, im Zentrum alles geistigen Lebens, im Zusammenwirken aller seelischen Tätigkeiten. Wie wirkt nun die Aufmerksamkeit auf die vorgestellten Objekte? Sie bringt im allgemeinen Klarheit und Deutlichkeit in die gewonnenen Vorstellungen; doch kann sie dieselben auch fälschen; denn ein erwarteter Ton erscheint uns stärker. Noch deutlicher ist die Einwirkung auf das Gefühl. Die Reflexion über die Lustgefühle führt eine Minderung (durch Ernüchterung), die über Unlustgefühle eine Verstärkung derselben herbei (Weltschmerzler). Auch das Wollen wird durch die aufmerksame Betrachtung der eignen Vorsätze gestört. Hamlet kommt infolge seiner beständigen Reflexion über sein Wollen zu keinem Handeln. Der Selbstbeobachtung müssen daher gewisse Grenzen gezogen werden. Wenn die Aufmerksamkeit die Assoziation der Vorstellungen begünstigt, so stört sie die Einübung derselben. Darum erfolgt das Hersagen besser, wenn die Aufmerksamkeit bloß auf das Objekt, nicht aber wenn sie auf die Assoziationen gerichtet ist.

Welches sind nun die Mittel zur Erregung, Erhaltung und Erziehung der Aufmerksamkeit?

Die Entwicklung der Aufmerksamkeit beim kleinen Kinde ist zunächst abhängig vom Erhaltungstrieb; es verlangt und trachtet nach Dingen, die seinen Hunger und Durst stillen. Doch regt sich in ihm auch bald die Neugier; es achtet auf alle Gesten, auch starke Lichteindrücke erfaßt es mit Aufmerksamkeit. Das Kind betastet alles, das ist ein Zeichen von dem großen »Appetit des Geistes«. Es betrachtet das Ding von allen Seiten und entdeckt dabei immer wieder andere Merkmale. Es wird nie müde, neue Seiten aufzusuchen und verlangt immer wieder nach demselben Gegenstande. Es ist für den Pädagogen von höchster Wichtigkeit, daß das Kind bei der Aufmerksamkeit das Bedürfnis der Bewegung hat. Im 1. Schuljahre muß diese Bewegungsfreiheit mehr als bisher Beachtung finden. Der Abstand zwischen der völligen Freiheit im vorschulpflichtigen Alter, wo das Kind sehr viel aufnimmt und der Gebundenheit in der Schule ist zu groß und kann der Erziehung zur Aufmerksamkeit sehr schaden. Die kindliche Aufmerksamkeit muß in erster Linie auf solche Objekte gelenkt werden, die eine allseitige Betrachtung ermöglichen, die dem Kinde Gelegenheit geben, zur Bildung der Anschauung möglichst alle Sinnestätigkeiten, das Tasten, Sehen, Hören, Schmecken anzuregen. Damit wird die Forderung der Selbsttätigkeit und die Selbstentfaltung des Kindes befolgt. Das Selbstfinden macht Freude, hebt die persönliche Widerstandskraft; die Kraft aus sich heraus ist bei der Erziehung von unschätzbarem Werte. Weiter kommt es darauf an, solche Vorstellungen zu berücksichtigen, die einen bestimmten Gefühlswert haben, die das volle Interesse des Kindes gewinnen. Deshalb sind wirkliche Gegenstände und Modelle

den Abbildungen vorzuziehen Wenn das Interesse für die zu behandelnden Objekte in der Kindesseele nicht vorhanden ist, dann soll der Lehrer seine Unterredung an Dinge und Vorstellungen anknüpfen, die voraussichtlich der Teilnahme des Schülers sicher sind.

Die Kinder lassen sich auch für einen Gegenstand erwärmen und gewinnen, wenn sich der Lehrer dafür begeistert und interessiert. Darnach kann dem Schüler Aufmerksamkeit suggeriert werden; doch ist zu bedenken, daß jede Suggestion eine Herabminderung des eignen Willens voraussetzt und daß aber die Erziehung auf Stärkung des Willens hinarbeiten muß, die in erster Linie durch Weckung der Lustgefühle bewirkt wird. Am besten knüpft der Lehrer immer an das an, wofür schon das Interesse beim Kinde da ist. Dadurch läßt sich am sichersten die willkürliche Aufmerksamkeit erzeugen und spannen. Die Spannung darf nicht über 2 Sekunden andauern.

Wie ist nun die erregte Aufmerksamkeit festzuhalten?

Wenn es dem Lehrer gelingt, daß der Schüler das Objekt mit Interesse dauernd betrachtet, indem dem Gegenstande immer neue Seiten abgewonnen werden. Gerade die Durcharbeitung des Lehrstoffes nach den Formalstufen ermöglichen eine allseitige Betrachtung unter verschiedenen neuen Gesichtspunkten. Doch ist auch eine erzwungene Aufmerksamkeit nicht immer zu entbehren, wenn auch auf diese Weise keine selbsttätige Anspannung erzielt wird. Die rechte Aufmerksamkeit, die freiwillige Hinneigung zum Unterrichtsgegenstand entsteht durch die mittels des Interesses geweckte Willenskraft. Darum wenig Zwang, wenig Druck, aber viel selbsttätige Spannung. Das Kind lernt im vorschulpflichtigen Alter soviel, weil es alles spielend, ohne Druck aufnimmt.

Zur Erreichung eines Zieles, bei Verrichtung jeder Arbeit ist ein bestimmtes Maß von Kraft nötig. Die Messung der geistigen Kräfte hat ihre großen Schwierigkeiten. Auch das sorgfältigst vorbereitete Examen kann nicht die wahre Leistungsfähigkeit feststellen; es ist das keine exakte Messung; die sogenannten Männer des Examens werden dabei immer im Vorteil bleiben. Trotzdem hat man versucht, mittels des Experiments die geistige Kraft an der Ermüdung zu messen. Die Methoden der Ermüdungsmessungen sind psychologischer und physiologischer Art. Griesbach, der mit Hilfe der Zirkelspitzen den Raumsinn der Haut der Messung unterwarf, fand, daß sich die Feinheit der Empfindung, die bei den einzelnen Menschen verschieden ist, mit der Ermüdung vermindert. Der Grad der Ermüdung ist nach den Unterrichtsfächern sehr verschieden, bei Mathematik und Latein am höchsten und beim Schreiben und Singen am niedrigsten. Ermüdungsreste findet man besonders am Mittage, nach Schulprüfungen; am geringsten sind sie nach schulfreien Tagen. Die Grade der Muskelleistungen wurden am Ergograph gemessen und man fand, daß angestrengte geistige Arbeit die Muskelkraft herabsetzte. Schon nach anhaltender Körperarbeit tritt geistige Ermüdung ein, um so mehr muß nach geistiger Arbeit die geistige Ermüdung erfolgen, weil dabei ein Verbrauch von Muskel- und Nervensubstanz zu konstatieren ist. Durch die psychologischen Methoden eines Bürgerstein und eines Kraepelin mittels

Zahlenoperationen ist nachgewiesen worden, daß sich eine Zunahme der Arbeitsleistung innerhalb einer Stunde um 40 %, aber eine Abnahme der Qualität, d. i. in einer Zunahme der Fehler zeigt. Die sogenannte Gedächtnismethode untersucht, wieviel vorgesagte Zahlen oder sinnlose Silben von Kindern aus dem Gedächtnisse niedergeschrieben oder nachgesagt werden. Sie ist einseitig, weil sie nur die Gedächtniskraft prüft. Von besonderer Bedeutung ist die Kombinationsmethode von Ebbinghaus. Er gibt den Kindern Texte, in denen Silben und Teile von Silben weggelassen sind und läßt das Fehlende ergänzen. Durch diese Methode kommt man dem Zentrum näher, und die Geistestätigkeiten können in umfassenderer Weise geprüft werden, um so mehr, da auch durch das 2—3malige Wiederholen das Gedächtnis mit in Frage gezogen werden kann. Dieses Verfahren ähnelt aber dem Rätsellösen, das keinen sichern Maßstab für die gesamte Geistestätigkeit ergibt. Eine allumfassende Methode ist zur Zeit noch nicht gefunden. Der Lösung des Problems wird man näher kommen, wenn die verschiedenen Methoden auf die verschiedenen Fragen angewendet werden.

Die Versuche haben also ergeben, daß sich eine außerordentliche Verschiedenheit in der Ermüdung der einzelnen Schüler zeigt, daß besonders in den jüngern Lebensaltern sich die Ermüdung sehr bald einstellt und daß eine völlige Erschöpfung der Schüler nach einer mehrstündigen, nicht oder wenig durch Pausen unterbrochene Unterrichtszeit erfolgt. Hieraus ergeben sich die pädagogischen Forderungen, den untern Klassen nicht zuviel Stunden zuzuweisen, höchstens 3 Stunden nacheinander, die noch dazu auf je 40—45 Minuten zu verkürzen sind; denn nach Kraepelins Untersuchungen arbeiteten nach 3 Stunden Unterricht 52 % mit, bei 4 Stunden 17 % und bei 5 Stunden 0 %. Nach 2stündigem Unterrichte sollten 30 Minuten und nach dem 3stündigen Vormittags eine viel größere Mittagspause sein, als es jetzt üblich ist, wenn für den Nachmittagsunterricht kein Ermüdungsrest bleiben soll. Auf dem Stundenplane dürfen während eines Tages höchstens 4 wissenschaftliche Fächer stehen. Den Schwierigkeiten und Ermüdungsgraden nach folgen Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, alte und neue Sprachen. Auch die Ermüdung des Lehrers wirkt auf die Leistungsfähigkeit der Kinder nachteilig.

Ist nun die Ermüdung ein allgemeiner Zustand, der den ganzen Körper oder nur einen Teil desselben einnimmt?

Jede Tätigkeit wirkt ermüdend auf den Gesamtorganismus. Der linke Arm wird mit ermüdet, wenn der rechte gearbeitet hat. Turnen ermüdet beispielsweise so, daß darnach keine andere, auch keine geistige Arbeit recht gelingt. Daher sollte die Turnstunde nie zwischen zwei den Geist sehr in Anspruch nehmende Stunden, sondern stets am Ende der Schulzeit gelegt werden.

Von nicht geringer Bedeutung bei Beurteilung der Ermüdungserscheinungen sind »die Komponenten der Arbeitskurve«. Kraepelin ist auf Grund seiner Versuche mit Additionsaufgaben sowie mit Einprägung sinnloser Silben zu Resultaten gekommen, die infolge des verschiedenen

Übungsstoffes sehr verschieden sind. Die Kurven der Arbeitsleistungen zeigen nach den verschiedenen Graden der Ermüdungen und Übungen eine verschiedene Regelmäßigkeit im Steigen, Sinken und Schwanken. So gehen Übung und Ermüdung als Faktoren oder Komponenten der Arbeitskurven nebeneinander her; jene ruft Steigungen, diese Senkungen hervor. Ihnen gesellt sich die Erholung bei, die wohl die Ermüdung aufhebt, bei längerer Dauer aber auch die erzielte Einübung beeinträchtigt. Ist die Erholung (Pause) nur von kurzer Dauer, dann wird wohl die Übung erhalten, doch die Ermüdung nicht restlos aufgehoben. In der sogenannten »günstigen Pause« findet beides zugleich statt. Besonders nach dem Schluß der Schulzeit hin führt der letzte Willensantrieb noch eine Steigung der Arbeitskurve herbei. Ganz besonders dient die Gewöhnung zur Überwindung der psychologischen Trägheit. Eine ungewohnte Arbeit erfordert mehr Anstrengung als eine dem Arbeiter schon geläufige Gewöhnung.

Von hohem Werte für die Geistesbildung ist ferner **das Gedächtnis**. Es führt zur Einheit in der Vielheit und zur Freiheit im Vorstellungsleben. Zum Wesen des Gedächtnisses gehören Einprägen, Behalten und Reproduzieren (Wiedererneuern). Diese Wesensmerkmale können sich auf einen bestimmten Zeitpunkt beziehen oder nicht. So erinnern wir uns z. B. einer Person, die uns gestern in der Mitternachsstunde begegnete; während das auswendig gelernte A b c ohne Zeitangabe ist. Beim Einprägen einer Tatsache mit Zeitbeziehung handelt es sich um ein »Sichetwasmerken«, bei einem solchen ohne bestimmten Zeitpunkt um ein Auswendiglernen (von Vokabeln). Wir unterscheiden demnach das unmittelbare Behalten von der dauernden Einprägung. Das Reproduzieren einer Tatsache mit Zeitbeziehung ist das Sicherinnern, dasselbe ohne Zeitbeziehung ein Hersagen auswendig gelernter Stoffe. Alle Wesensmomente des Gedächtnisses sind Teile eines Vorgangs, die wir nur in unserm Denken unterscheiden.

Wie erklärt man sich nun den Vorgang, die Funktion des Gedächtnisses?

Wenn wir uns der gewonnenen Vorstellungen, Gefühle und Willensentschlüsse erinnern, so tauchen diese aus dem Zustande des Unbewußten in den des Bewußtseins auf. Das ist nur möglich, wenn diese geistigen Erregungen bei ihrer Entstehung im Nervensystem Spuren oder Residuen zurückließen. Wir erinnern uns auf rein mechanische Weise mit Hilfe eingeübter und geläufiger Assoziationen. In diesem Falle reden wir von einem mechanischen Gedächtnisse, das die Vorstellungen, ohne auf ihren Sinn und ihre Bedeutung zu achten, durch häufige Wiederholungen einprägt. Sie geht infolge der Gleichzeitigkeit und nicht wegen der Einsicht in den innern Zusammenhang vor; es findet sich auch bei Schwachsinnigen. Das verständige oder judiziöse Gedächtnis erlangen wir, wenn wir die neuen Vorstellungen unter sich oder mit früheren in inhaltlichen Zusammenhang bringen. Gleichartigkeit und ursächliche Beziehungen bilden die Verbindungsfäden unter den eingeprägten Vorstellungen. Die Vorstellungsassoziationen spielen bei der Erinnerung eine wichtige Rolle. Auf dem äußern Zusammenhang in Raum und Zeit be-

ruhend, werden sie Berührungsassoziationen genannt. Die Assoziationen fußen aber auch auf der Ähnlichkeit der Vorstellungen. Mit Hilfe der Assoziationen schafft sich die Seele bei der Reproduktion manche Erleichterung; sie kürzt ab, macht Sprünge, schafft sich ganze Vorstellungskomplexe. Solche verknüpfen sich mit Worten (Saal, Stadt mit ihren Dingen und Personen); sie bilden ein Haupthilfsmittel für das Gedächtnis. Das Verhältnis beider Gedächtnisarten zueinander wird von den einzelnen Psychologen als Verhältnis des Ganzen zum Teil (Höfding) oder als Assoziation und Apperzeption (Wundt) bezeichnet. Das emotionale oder affektive Gedächtnis kennzeichnet die Gemütslage, in welcher wir reproduzieren; in trüber Stimmung treten eine Menge unangenehmer Vorstellungen im Bewußtsein auf.

Welche Eigenschaften muß ein gutes Gedächtnis besitzen? Bezüglich des Einprägens muß ihm ein rasches Aufnehmen eigen sein, hinsichtlich des Behaltens aber großer Umfang (Rechenkünstler), Dauer und Treue. Die Leichtigkeit der Auffassung ist groß beim judiziösen, aber sehr gering beim mechanischen Gedächtnisse; denn bei dieser Art der Einprägung muß sich der Schüler lange quälen. Wenn wir verständig lernen, können wir uns in einer bestimmten Zeit mehr aneignen als der mechanisch Lernende, weil dieser viel häufigerer Wiederholungen bedarf. Das mechanische Gedächtnis zeichnet sich zwar durch Treue vor dem judiziösen aus; aber dafür ist dieses bedeutender in der Leichtigkeit der Auffassung, in der Dienstbarkeit und Dauerhaftigkeit. Hier spielt das Interesse eine Hauptrolle. Es liegt mir oft auf der Zunge, aber das Gedächtnis versagt, und je mehr ich mein Gedächtnis anstrenge, desto mehr tritt das Gesuchte zurück, weil dadurch der Assoziationsablauf gestört wird; erst bei der völligen Geistesruhe steigen die verlorenen Glieder der Gedankenreihe wieder ins Bewußtsein. Das führt uns auf das Gebiet der »Aussagepsychologie«, die besonders Professor Stern in Breslau bearbeitet hat. Die Aussagen vor Gericht sind wegen der Unzuverlässigkeit des Gedächtnisses bei manchen Zeugen von sehr geringer Bedeutung; noch weniger sollte man bei einem Verhör auf die Aussagen der Schulkinder geben.

Die Bedingungen der Leistungen des Gedächtnisses liegen im Subjekt und Objekt. Es kommt für jeden einzelnen die natürliche Anlage in Betracht, die sich in der verschiedenen Empfänglichkeit für die Sinneseindrücke geltend macht, die bei dem einen mehr auf Gesichts-, beim andern mehr auf Gehörsempfindungen, beim dritten mehr auf Sprechbewegungen beruhen. Darnach unterscheidet man verschiedene Sinnes- oder Anschauungstypen und redet von einem akustischen, motorischen und visuellen Gedächtnisse. Natürlich treten diese Typen meist nicht völlig ungemischt auf. Diese Eigentümlichkeiten sind für Unterricht und Erziehung von großer Bedeutung. Der Lehrer muß die zu behandelnden Dinge möglichst vielseitig vorführen und allen Sinnen zugänglich machen. Die Wissensströme fließen so dem Schüler durch verschiedene Kanäle zu. Wenn auch hauptsächlich an den Gesichtssinn die Anschauung von der Welt geknüpft ist, so können doch auch die andern Sinne noch einen

Beitrag zur schärferen Auffassung des Gegenstandes liefern. Lay hat gegefunden, daß die geringste Fehlerzahl bei der Darbietung durchs Gesicht an sinnlosen Worten gemacht wurde. Der Lehrer gibt dem Schüler im Unterricht Gelegenheit zum Sehen, Hören und Sprechen. Durch diese kombinierte Methode wird der Eindruck der Vorstellungen verstärkt.

Auch vom Objekt aus kann die Leistung des Gedächtnisses beeinflußt werden. Die Lebendigkeit und Stärke des Eindrucks hinterlassen kräftige Spuren. Durch die Kontraste werden die gewonnenen Vorstellungen besonders hervorgehoben und infolgedessen fester eingeprägt. Eine lebensvolle, anschauliche Schilderung, eine in Worten dargebotene sinnliche Darstellung, gut, ausdrucksvoll und mit den entsprechenden Tonfärbungen gesprochen, wirkt mächtig auf die Kindesseele. Wenn aber der Lehrer in seinem Vortrage zu monoton und geschwind spricht, so sind Stärke und Dauer des Eindrucks gering. Im Anfang gehen die Erinnerungen schnell zurück, bleiben aber dann längere Zeit in etwas verblaßtem Zustande gleich. Ebbinghaus hat mehrere Reihen sinnloser Silben laut gelesen und auswendig gelernt, bis er sie fehlerlos hersagen konnte. Nach Ablauf einer Stunde war bereits die Hälfte, nach 2 Stunden $^3/_4$ und nach einem Monat $^4/_5$ davon vergessen. Das Entschwinden des Gelernten geht später langsamer verloren. Nach diesen Beobachtungen sollten wir Zahl und Art der Widerholungen einrichten, nämlich in derselben Stunde und in den nächsten Tagen. Mit der Größe des Stoffes wuchs die Zahl der Wiederholungen, die nötig war, um ihn dem Gedächtnisse zu bewahren. Das gibt uns auch Fingerzeige für die Art des Einprägens in Beziehung der Teile zum Ganzen. Nach der alten Methode wird jede Strophe der Reihe nach für sich gelernt und dann im Zusammenhang herzusagen versucht. Diese sogenannte Teillernmethode erschwert das Einprägen, weil die einzelnen Strophen nacheinander lange ruhen, ehe sie wieder dran kommen und weil darnach die Verbindung immer loser und lockerer wird. Das Gedicht oder Lesestück als Ganzes gleich zu lernen, hat auch seine Nachteile, Neumann hat eine Verbindung von Ganz- und Teillernmethode vorgeschlagen. Darnach lernt der Schüler das Gedicht gruppenweise, nach Abschnitten, wie sie der Gedankengang mit Naturnotwendigkeit vorschreibt. Für das Einprägen verschiedener Stoffe macht sich die Anwendung verschiedener Lernmethoden notwendig. Beim Lernen von Vokabeln wird die Ganzlernmethode am schnellsten zum Ziele führen. Am schnellsten lernen wir Stoffe, deren Teile in vielseitige Beziehung der Ähnlichkeit und des ursächlichen Zusammenhangs gebracht worden sind. Sinnvolle Stoffe werden 8—9mal schneller gelernt als sinnlose. Das Lernen eines Gedichtes wird erleichtert durch Rhythmus und Reim. Abnorme Gedächtnisse zeigen sich auf dem Gebiete der Sprache (Sprachstörungen) in der Worttaubheit und -Blindheit, wonach das Kind das gehörte und gelesene Wort nicht in die Vorstellung auslösen kann.

Wie entwickelt sich das Gedächtnis?

Aus den ersten Lebensjahren, in denen es noch am Zusammenhange des Geisteslebens fehlt, besitzen wir nur Erinnerungen von sehr eindrucksvollen Vorfällen. Der größte Fortschritt in den Gedächtnisleistungen wird

vom 13.—15. Jahre erreicht. Der Jüngling lernt $1 \frac{1}{2}$ mal soviel wie ein Kind von 8 Jahren. Etwa 20 Jahre bleiben die Leistungen des Gedächtnisses ziemlich gleich, erst vom 40. Lebensjahre an erfolgt ein langsames, vom 60. an ein schnelleres Abnehmen des Gedächtnisses. Dabei schwindet das zuerst Erlebte in der Erinnerung zuletzt. Auch Stimmung, Interesse, Aufmerksamkeit und Affekte sind Bedingungen für die Gedächtnisleistungen. Gleichmäßige Stimmung und Ruhe hebt die Leistung, in der Trauer und im Affekt läßt sich schwer lernen. Bedenklich und wenig zutreffend sind die meistens im Affekt vor Gericht gesprochenen Aussagen.

Wie kann das Gedächtnis gepflegt werden?

Die Reproduktionsfähigkeit kann auf künstliche und natürliche Weise gepflegt werden. Der Grieche Simonides merkte die vielen Besucher eines Saales mit Hilfe des Raumsinns. Diese sogenannte »locierende Methode« wird auch vielfach von Rechenkünstlern angewandt. Um sich Reihen von Namen einzuprägen, bildet man aus deren Anfangsbuchstaben oder Anfangssilben auch Merkwörter. Zu einer Gedächtniskunst (Mnemotechnik) bildete diese Art der Gedächtnispflege der Däne Reventlow aus. Mit Hilfe von Merkwörtern und Merksätzen werden z. B. Geschichtszahlen eingeprägt. Wohl werden unter Anwendung mnemotechnischer Hilfen mancherlei Tatsachen besser und leichter behalten, doch ist dieses Mittel — abgesehen von den vielen Geschmacklosigkeiten und Künsteleien — nicht geeignet, Irrtümer auszuschließen. Außerdem führt es zu einer Belastung des Gedächtnisses und verleitet zur Veräußerlichung des Einprägens, zur Vernachlässigung des sachlichen Moments. Weit wichtiger ist die natürliche Pflege. Die beste Grundlage für die Entwicklung eines guten Gedächtnisses bietet ein gesunder Körper. Was die Gesundheit fördert, wie gute Luft, gute Ernährung, Mäßigkeit usw., kommt auch dem Gedächtnisse zu gute. Der Alkoholgenuß schädigt die Nerven und wirkt somit auch nachteilig auf das Gedächtnis. Unmittelbar wird das Gedächtnis gekräftigt, wenn der Lehrer in jeder Unterrichtsstunde an den Erfahrungskreis und an den jeweiligen Vorstellungskreis der Schüler anknüpft. Die neuen, dargebotenen Vorstellungen verbinden sich dann mit den alten, verwandten zu einem festen Geistesprodukt, das die Schüler jederzeit schnell und sicher zu reproduzieren vermögen. Durch Konzentration verwandter Stoffe aus verschiedenen Unterrichtsfächern entsteht ein festes und dichtes Gedankengewebe. Noch haltbarer gestaltet sich die Verbindung der Vorstellungen durch Herstellung einer innerlich zusammenhängenden Gedankenreihe, deren Glieder in dem Verhältnisse von Ursache und Wirkung, Grund und Folge stehen. Hiernach werden die Vorstellungen nach dem Gesetze des innern Zusammenhangs reproduziert. Die Einsicht in den ursächlichen Zusammenhang bildet die beste Stütze des Gedächtnisses. Daher muß sich der Lehrer den Lehrstoff jeder Unterrichtsstunde klar und logisch gliedern, daß die Schüler im stande sind, den gesamten Inhalt nach dem roten Faden des innern Zusammenhangs am Schluß der Stunde zu reproduzieren. Der Schüler vermag dann die einzelnen Abschnitte mit Überschriften zu bezeichnen und die logische Verbindung, den ursächlichen Zusammenhang anzugeben.

Prüll.

2. Die Erläuterungen zum Jahrbuch

des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (Vors. Prof. Dr. Th. Vogt in Wien), 37. Jahrgang, sind in Dresden bei O. Schambach vor kurzem erschienen. Auch dieses Bändchen enthält wiederum außerordentlich reiche und tiefgehende Anregungen. Man vergl. z. B. die Darlegungen über den Zahlbegriff. (S. 24 ff.) Leider werden die »Erläuterungen«, die unter der Leitung von Prof. Vogt immer einen umfassenden und wertvollen Inhalt bringen, in pädagogischen Kreisen noch zu wenig beachtet. Auf der letzten Hauptversammlung in Weimar wurde Herr Seminarlehrer M. Fack-Weimar an Stelle des verstorbenen Dr. E. Barth-Leipzig in den Vorstand gewählt, der damit eine junge und tüchtige Kraft gewonnen hat.

3. Oskar Hertwig-Berlin »Das Bildungsbedürfnis und seine Befriedigung durch deutsche Universitäten«

In dieser Rede zur Gedächtnisfeier des Stifters der Berliner Universität gibt Prof. Dr. O. Hertwig eine ausgezeichnete Begründung für das Eintreten der Universität in die große Bewegung, die man auf englischem Boden mit dem Namen University Extension zu belegen, bei uns Universitäts-Ausdehnung zu nennen pflegt. Es ist höchst erfreulich zu sehen, wie in Deutschland die Zahl der Professoren wächst, die in weitherzigem Sinne über die Grenzpfähle der Hochschule hinaussehend die wissenschaftlichen und künstlerischen Kräfte der Akademie für weitere Volkskreise dienstbar machen wollen, frei von allem Dünkel und lächerlichem Hochmut.

4. Inhalt des Jahrbuches des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1906

1. Thrändorf, Politik und Ethik.
2. Vogt, Flügels Herbartbiographie.
3. Falbrecht, Platons Euthyphron, eine Präparation.
4. Flügel, Voluntarismus und Intellektualismus bei Lay und Ribot.
5. Schmidt, Was ist's um Herbarts Zucht (Forts.).
6. Glück, Zur Renaissance der Pädagogik.
7. Just, Goethes Kunst des Lernens.
8. Ruppert, Die verschiedenen Zahlarten und die Rechnungsoperationen.
9. Vogt, Bedenkliche Erscheinungen der Gegenwart.

Die Hauptversammlung wird Pfingsten d. J. in Naumburg stattfinden.

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Koppelmann, lic. Dr. **Wilhelm**, Kritik des sittlichen Bewußtseins vom philosophischen und historischen Standpunkt. Berlin, Reuther & Reichard, 1904. 385 S. Preis 6 M.

Die Tatsachen des sittlichen Bewußtseins und das Wesen des sittlichen sowie des widersittlichen Verhaltens zu erklären, darin sieht der Verfasser die Aufgabe der wissenschaftlichen Ethik, und diesen Zweck verfolgt das vorliegende Werk. Es ist also eine Ethik, die, wie der Titel des Buches schon angibt, von dem in der Erfahrung gegebenen sittlichen Bewußtsein ausgeht. Welches sind nun die Tatsachen des sittlichen Bewußtseins, auf deren Erklärung es ankommt? Der Verfasser stellt der Ethik folgende drei elementarste und dringendste Aufgaben:

I. Zu erklären, wie es kommt, daß es Handlungsweisen gibt, welche als »Pflicht« empfunden werden, oder mit einem Worte, was es mit dem Pflichtbewußtsein, der inneren Unterscheidung zwischen dem Ansichguten und dem Ansichbösen auf sich hat. Beruht es auf Einbildung, oder hat es einen objektiven Grund? Muß man suchen, es in sich auszurotten oder zu stärken?

II. Zu erklären, wie es kommt, daß gerade diese Arten zu handeln als Pflicht empfunden werden, oder anders ausgedrückt, die Quelle der einzelnen Verpflichtungen aufzudecken, woraus dann auch auf die Abweichungen in den sittlichen Anschauungen Licht fallen muß.

III. Die eigentümliche Art der sittlichen Beurteilung unserer selbst und anderer, d. i. die Gefühle der Achtung und Verachtung, sowie die Gewissensbisse zu erklären.

Mit andern Worten: Eine Ethik hat das Pflichtbewußtsein und die sittlichen Werturteile zu erklären, das Prinzip aufzudecken, aus denen das Pflichtbewußtsein sowie die einzelnen Pflichten entspringen, und schließlich die sittliche Beurteilung unserer selbst (gutes und böses Gewissen, Schuldgefühl) und anderer zu erklären.

Nachdem der Verfasser kurz die wissenschaftliche Unhaltbarkeit der theologischen Begründung der Ethik auf der Offenbarung der Bibel oder aus dem (an sich natürlich noch ethisch indifferenten) allmächtigen Willen Gottes gestreift hat und ebenfalls die Fundamentierung auf den natürlichen, altruistischen (sympathetischen) Gefühlen, (die aber durchaus nicht identisch mit dem »Wohlwollen« sind, mit welchem sie der Verfasser mehrfach zusammenwirft) zurückgewiesen hat, geht er zunächst an die ausführliche Widerlegung der Wohlfahrtstheorie und der Erfolgsethiken überhaupt. Dieser Gang der Beweisführung ist entschieden zu loben, und wir stimmen ihm völlig bei, wenn er ihn folgendermaßen motiviert:

»Da gerade diese Richtung der wissenschaftlichen Ethik selbst bei den Theologen weit verbreitet, ja unter den bisher genannten wohl die einzige von wirklich aktueller Bedeutung ist, da ferner nach meiner Überzeugung jedem modernen Menschen etwas und bisweilen recht viel von diesen Anschauungen im Leibe steckt, und dieselben, um Raum für die in diesem Buche vertretene Auffassung zu gewinnen, zuerst gründlich ausgetrieben werden müssen, und da endlich eine Erörterung jener durch ausgezeichnete Köpfe vertretenen Erfolgsethik in verschiedener Hinsicht sehr lehrreich ist, so werde ich der Darstellung meiner eigenen Ansicht eine Bekämpfung jener Richtung, und zwar ihrer modernen Formen, vorausschicken.« Er gibt nun einen Überblick über die wichtigsten modernen Vertreter dieser Richtung (Paulsen, Gizycki, Laas, Höffding, Ihering, Adickes, Baumann, Döring, Sigwart, Spencer, Ratzenhofer) und läßt dieselben sich über ihr System mit eigenen Worten äußern, so daß das Grundprinzip bei aller Verschiedenheit im Einzelnen klar hervortritt, mögen sie nun ihr System wie Paulsen mit »teleologischen Energismus« oder »Utilitarismus« oder mit »sozialem oder evolutionistischem Eudämonismus« oder »Positivismus« oder mit »Evolutionismus« bezeichnen. Gewiß gibt es noch andere Ethiker, die auf dem Standpunkte der relativen Wertschätzung stehen, indessen gerade die genannten Systeme können wegen der leichten Faßlichkeit ihres Grundgedankens, zum Teil auch wegen ihrer interessanten und glänzenden Darstellungsweise oder ihres novellistischen Stiles tatsächlich allein m. A. n. auf Aktualität Anspruch machen.

Wenden wir uns nun seiner Kritik zu! Es ist von vornherein schwer, zu glauben, daß die Quelle der sittlichen Anschauungen, die doch im großen und ganzen eine überraschende Übereinstimmung zeigen, die Vorstellung von den Erfordernissen des Allgemeinwohles sei, welche nicht einmal bei den wissenschaftlichen Vertretern der Wohlfahrtstheorie übereinstimmend ist. Wie außerordentlich verschieden denken doch schon über die Bedingungen des Staatswohls Katholiken und Protestanten, Sozialdemokraten und Konservative! Und dabei handelt es sich nm ein verhältnismäßig leicht zu übersehendes Gebiet, um die Wohlfahrt eines einzigen Volkes, nicht nm die Wohlfahrt der ganzen Menschheit, welche angeblich für die sittlichen Anschauungen das Leitmotiv bilden! Hier müßte doch dann die Meinungsverschiedenheit noch viel größer sein als auf dem Gebiete der staatlichen Gesetzgebnng.

Um nun die Wohlfahrtsethiker ganz ad absurdum zu führen, bringt der Verfasser trefflich gewählte, lebenswahre Beispiele. Gewiß ist es nicht zu leugnen, daß die Sittlichkeit im großen und ganzen die Tendenz hat, der allgemeinen Wohlfahrt förderlich zu sein; aber es kommen auch Ausnahmefälle vor, wo sie entschieden dem Allgemeinwohle Schaden bringt. Dann wäre es nach den klaren Aussprüchen dieser Ethiker erlaubt, von dem üblichen Sittengesetze abzugehen. Wenn Kant und Fichte beispielsweise das unbedingte Festhalten an der Wahrheit fordern, dann sei das, meint Paulsen, eben ein Zeichen, daß ihr System zur Begreifung der moralischen Dinge untauglich sei. Der teleologischen Ethik dagegen mache die Konstruktion dieser Dinge keine Schwierigkeit. (Paulsen, System der Ethik. 6. Aufl. 1903. II. Band. S. 210.)

Oder Ihering: »Der gute Zweck ist es, der das Abweichen von der Wahrheit nicht bloß rechtfertigt, sondern zur Pflicht macht.« Diesen Aussprüchen widerspricht aber, das wollen die Beispiele zeigen, das eigene sittliche Urteil dieser Ethiker. So wäre es also recht, unter Umständen einen Unschuldigen zu verurteilen, wenn ein Freispruch etwa das Rechtsbewußtsein des Volkes und das Vertrauen zu seiner Justiz schädigte, und so die allgemeine Wohlfahrt Schaden litte? Gewiß hat die Tugend der Gerechtigkeit die Tendenz das Rechtsbewußtsein zu stärken, aber es gibt auch Ausnahmefälle, bei denen sicherlich das Gegenteil eintritt.

Der einzig konsequente Sozialeudämonist ist hier Kaiphas: »Es ist besser, daß ein Mensch sterbe, als daß das ganze Volk verdürbe.« Aber »einen Unschuldigen schuldig zu sprechen, ist und bleibt nun einmal nicht allein ein innerer Widerspruch, sondern auch ein juristischer und moralischer Nonsens, mag das Vertrauen zur Rechtspflege dadurch erhöht oder vermindert werden, mag der Spruch der öffentlichen Wohlfahrt zuträglich sein oder nicht. Fiat justitia, pereat mundus! Das gilt hier ohne Abzug.« Und so viel weiß ich, daß Paulsen und Ihering als Schöffen oder Geschworene denselben Grundsatz befolgen würden, und daß die Verurteilung eines Unschuldigen — sollte diese Absicht aus Rücksicht auf das Allgemeinwohl in dem Geschworenenkollegium auftauchen — ihre höchste sittliche Entrüstung und kräftigsten Protest hervorrufen würde. (Im Dreyfuß-Prozeß spielte diese Frage eine gewisse Rolle. Es ist also kein bloßes Schulbeispiel.)

Ferner, ist das absichtliche Abweichen von der Wahrheit im Interesse des Gesamtwohles auch auf wissenschaftlichem Gebiete erlaubt bezw. geboten? Darf nach Paulsen usw. der Forscher die Resultate der Wissenschaft fälschen, wenn es die allgemeine Wohlfahrt fordert? »Man wird sagen, dieser Fall könne niemals eintreten; die volle Wahrhaftigkeit liege stets im wohlverstandenen Interesse der Gesamtheit.« Nun, die Leiter des Staates und der Kirche haben oft anders darüber gedacht. (Scholastik, Bibelkritik!) Jene Behauptung ist auch ein unbeweisbarer Glaubenssatz, auf den sich die Positivisten nicht stützen dürfen. »Welches die Resultate der Wissenschaft sein werden, das weiß kein Mensch voraus, also auch nicht, ob ihr Bekanntwerden im Interesse der Menschheit liegt.« Sicherlich aber hält auch Paulsen für das erste Erfordernis eines jeden, der sich nicht unwürdig des heiligen Dienstes der Wissenschaft

machen will, daß einzig und allein die absolute Wahrhaftigkeit und das unbestechliche Suchen nach Wahrheit der Leitstern seines Forschens ist. Und er wird z. B. Paul Rée, »der trotz seiner Überzeugung, daß das Gewissen verschwinde, sobald man über seinen Ursprung ins Klare komme, sein bekanntes Buch über die Entstehung des Gewissens veröffentlichte, deshalb nicht für einen verruchten Verbrecher erklären.« [1])

Ebenso ist die Wohlfahrtstheorie unfähig zur Erklärung des Pflichtbewußtseins, da sie nur zu hypothetischen, nicht zu kategorischen Forderungen gelangen kann. Die Erklärung desselben durch das Milieu, den Einfluß der Sitte, der Autorität der Eltern, des Volkes, der Götter, welche den sittlichen Forderungen im Bewußtsein des Individuums den kategorischen Charakter verleihen sollen, ist unzureichend. Ist das absolute Auftreten des sittlichen Urteils nur eine Denkgewohnheit, ist gewissen Handlungen wegen ihrer sozialen Schädlichkeit nur von der Tradition die Etikette des an sich Tadelnswerten angeheftet, dann ist es das einzig Richtige, mit Rée die Schlußfolgerung zu ziehen: »Das Gewissen

---

[1]) Rée, Entstehung des Gewissens 1885, S. 229 f.: »Ist das Resultat, zu dem wir gelangt sind, gefährlich? Vielleicht. Indessen, fast jede wissenschaftliche Wahrheit ist mehr oder minder gefährlich. ... Auch die Zuckungen des modernen Europa kommen zum Teil daher, daß Europa Wahrheiten im Leibe hat, die sie nicht verdauen kann. Aber sollte die Wissenschaft nicht auf ersprießliche Irrtümer Rücksicht nehmen? Die Wissenschaft vermag das nicht. Denn die harmloseste Untersuchung kann zu den gefährlichsten Resultaten führen.«

Wir werden diesen Ausführungen ohne weiteres zustimmen. Aber derjenige, für den das Gemeinwohl den höchsten ethischen Maßstab abgibt, müßte doch daraus seine Konsequenzen ziehen für die sittliche Bewertung solcher Forschungsarbeit! Das tut denn auch mit erfreulicher Offenheit und Folgerichtigkeit der Wohlfahrtsethiker Hume. (Eine Untersuchung über die Prinzipien der Moral, deutsch von Masaryk. Wien, Konegen, 1883. S. 115.) Er schreibt: »Obwohl die philosophische Wahrheit eines Satzes keineswegs von seiner Tendenz, die Interessen der Gesellschaft zu fördern, abhängt, so weiß man doch demjenigen nur schlechten Dank, der eine Theorie aufstellt, von der er, sie sei noch so wahr, zugestehen muß, daß sie zu einer gefährlichen und verderblichen Praxis führe. Warum jenen Winkel der Natur durchstöbern, aus dem sich ringsumher Verderben verbreitet? Warum die Pest aus der Tiefe holen, in der sie begraben liegt? Der Scharfsinn der Untersuchungen mag bewundert werden, aber deine Systeme werden verabscheut werden und die Menschheit wird, wenn sie dieselben nicht widerlegen kann, darin übereinkommen, sie in ewiges Stillschweigen und ewige Vergessenheit zu versenken(?). Wahrheiten, die der Gesellschaft verderblich sind, wenn es solche gibt, werden Irrtümern weichen, die heilsam und vorteilhaft sind.« — Aber welcher moderne Sozialeudämonist möchte wohl noch diese Ansicht Humes teilen? Was aber Hume betrifft, — wie kann er bei solchen »ethischen, wissenschaftlichen« Grundsätzen noch verlangen, daß ich sein System ernst nehme? Weiß ich doch nicht, ob er mir nicht ab und zu statt »verderblichen Wahrheiten« »heilsame Irrtümer« vorsetzt! Die einen Sozialeudämonisten sind also nicht konsequent, die andern, die es sind, müssen unter Umständen auf die Grundlage aller wissenschaftlichen Forschung, auf die Wahrhaftigkeit verzichten.

bleibt nur so lange bei uns, als wir nicht fragen, woher es stammt; es verläßt uns, wenn wir diese Frage stellen. Grausamkeit und Mord sind nicht böse, sondern bloß schädlich.«

Aber in Wirklichkeit ist es anders. Auch die Anhänger des Sozialeudämonismus und Rée selbst halten nach wie vor Treue, Zuverlässigkeit usw. für an sich gut, Heuchelei, Verrat u. dergl. für an sich böse und unterscheiden in praxi, wie wir, streng zwischen dem Guten und dem bloß Nützlichen, d. h. sie sind durch ihr eigenes sittliches Urteil geschlagen.

Die Wohlfahrtsethik ist aber auch in Verlegenheit, was sie an die Stelle des Pflichtbewußtseins setzen will. Das wohlverstandene eigene Interesse, da die Wohlfahrt des Einzelnen durch die der Gesamtheit bedingt sei? Wie unzuverlässig dieser Ersatz ist, glaube ich in dieser Zeitschrift XI, Heft 1—4 dargetan zu haben.[1]) Der Verfasser kommt zu demselben Resultat: »Welches Interesse der Mensch an der Beförderung der allgemeinen Wohlfahrt auf Kosten der eigenen haben sollte, ist unerfindlich.« Auch die Berufung auf die altruistischen natürlichen Gefühle hält nicht stand, zumal denselben die ebenso natürlichen egoistischen die Wage halten.

Auch die sittliche Beurteilung anderer, die moralische Achtung und Verachtung, die sich wesentlich von der Schätzung nach dem Maßstabe der Brauchbarkeit oder Nützlichkeit unterscheidet, findet keine Erklärung. Um ein Beispiel Flügels und Stanges zu gebrauchen: Der Erfinder des Einpökelns der Heringe hat sich gewiß überaus um das Gemeinwohl verdient gemacht. Wir rechnen ihn aber darum noch lange nicht zu den sittlichen Heroen. Ebensowenig lassen sich die Reaktionsgefühle bei der eigenen Selbstbeurteilung, die sich in einem guten oder bösen Gewissen bemerklich machen, oder sich in dem befriedigenden Gefühle, welche eine gute Handlungsweise in uns hinterläßt, oder im andern Falle im Schuldgefühle äußern, auf eudämonistischer Grundlage erklären.

Die im vorliegenden Werke begründete ethische Theorie hat der Verfasser schon vor mehreren Jahren in der Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik in den Grundzügen entwickelt. »Was dort bloß skizziert und angedeutet werden konnte, ist hier im einzelnen ausgeführt« (Vorwort). Ich bedaure es, daß der Verfasser aber auf die bekannten Versuche der relativen Ethiker, den Idealismus, ohne den sie doch nun einmal nicht auskommen können, gleichsam als Kontrebande einzuschmuggeln und als unentbehrlichen Fremdling aus einer andern Welt bei sich zu beherbergen, nicht näher eingegangen ist (S. 326 f.) und ihre Kritisierung nicht aus seiner damaligen Kontroverse mit Adickes herübergenommen hat.[2]) Auch vermisse ich das logisch durchschlagende Argument, daß schon

[1]) Auch Sonderabdruck: Sozialeudämonismus und sittliche Verpflichtung, ein Beitrag zur modernen Geistes- und Sozialreform. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904.

[2]) Zeitschr. f. Phil. u. phil. Kritik. Bd. 117. Heft 1. S. 14 f. 19. Vergl Bd. 116. Heft 1. S. 41, 49 f. 55.

deshalb in der Wohlfahrtstheorie von Pflicht keine Rede sein kann, weil sie es im Grunde genommen nur mit der Einsicht, nicht mit dem Willen des Menschen zu tun hat. Nach ihr braucht der Mensch nur überzeugungsvoll über seine wahren Interessen aufgeklärt werden (vergl. S. 326), dann handelt er selbstverständlich ihnen gemäß, d. h. sittlich. Der Einsicht kann man ihrer Natur nach nicht befehlen; sie kann deshalb auch logischer Weise nicht dem Pflichtbegriffe unterliegen.

Also bei dieser überaus geschickt angelegten und überzengenden Kritik der Wohlfahrtstheorie, bei welcher der Verfasser stets an das eigene Urteil seiner Gegner appelliert, stimmen wir völlig mit ihm überein. Nun aber tritt der alte Differenzpunkt der Kantischen und Herbartschen Schule wieder zum Vorschein, wenngleich in etwas anderer Erscheinungsform.

Durch Untersuchung der erkennenden (theoretischen) und anwendenden (praktischen) Vernunft gelangt der Verfasser zu den beiden Grundforderungen der Ethik: Sei wahrhaftig, sei zuverlässig! Beide Forderungen begegnen sich darin, »daß sie zur eigentlichen in letzter Instanz allein maßgebenden Autorität für den Menschen die eigene Überzeugung machen, oder was dasselbe heißt, die Wahrheit, so gut wir sie erkennen bezw. zu erkennen im stande sind.« Diese autonome Grundpflicht hat nichts zu tun mit der Vorstellung irgend welcher empirischen Zwecke, die dadurch verwirklicht werden sollen, sondern sie entspringt a priori d. i. ihrer Gestaltung nach von aller Erfahrung unabhängig aus der Vernunftanlage selbst. Sie existiert demnach ganz unabhängig von unserem Wollen und Belieben, sie ist, wenn wir es religiös ausdrücken wollen, der Wille Gottes, der uns als Vernunftwesen d. h. als Person erschaffen hat.«

Es gibt also nur eine Grundpflicht: die Wahrhaftigkeit. Wir erkennen in ihr im großen und ganzen unsere formale Idee der inneren Freiheit, der Überzeugungstreue wieder. Sie allein gilt nach dem Verfasser unbedingt. Die Ausnahmen der Notlüge usw. sind daher nicht als ethisch berechtigt anzuerkennen. Hier gibt es keinen Konflikt der Pflichten. Das ist ganz folgerichtig gedacht.

Ganz anders steht es nach Koppelmann mit den sekundären Pflichten. Diese werden erst dadurch auf das sittliche Niveau erhoben, daß sie von der Grundpflicht besonders noch anerkannt, gleichsam adoptiert werden, um einen Ausdruck Kants zu gebrauchen. Ein Beispiel wird das klar machen. Gegen einen Fremdling gibt es nach dem Verfasser ursprünglich keine Pflicht des Wohlwollens. Erst von dem Augenblicke an, wo ihn irgend jemand als Gastfreund aufnimmt, also sein Wort verbürgt, ihm Schutz angedeihen zu lassen, wird das Wohlwollen gegen ihn zur Pflicht. Denn von nun an würde er gegen die Grundpflicht der Wahrhaftigkeit (Zuverlässigkeit) handeln, wenn er dem Fremdling ein Leid antäte. »Leben, Ehe, Eigentum des Nächsten zu verletzen, steht mit dem sittlichen Bewußtsein des Menschen keineswegs ohne weiteres und unbedingt im Widerspruch.« Mit andern Worten: Der Streit mißfällt keineswegs an sich, die Ideen der Billigkeit, des Wohlwollens sind keineswegs an sich sittlich. »Ethische Pflicht ist die Schonung des Lebens, der Ehe, des Eigentums deshalb,

weil jeder ..... den Friedenszustand stillschweigend anerkennt. Es ist also ein schmählicher Akt von Unzuverlässigkeit, ... wenn ein Privatmann jemanden, der sich von ihm nichts Böses versieht, heimtückisch überfällt oder ihn bestiehlt oder die Ehre seines Hauses verletzt. Man mache die Probe und streiche die Forderungen der Zuverlässigkeit, um sofort zu erkennen, daß dann die Pflicht, Leben, Ehe, Eigentum des Nächsten zu achten und alles, was damit zusammenhängt, in nichts zusammensinkt.« Ja, man mache die Probe! Dann wird sich aber herausstellen, daß in diesem Falle immer noch ganz energisch die Ideen des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit gegen die Vergewaltigung des Nächsten ihre Stimmen erheben! Selbstverständlich darf bei einer wahrhaften sittlichen Persönlichkeit auch die Idee der inneren Freiheit nicht fehlen! —

Weil es also nach dem Verfasser nur eine Pflicht gegen sich selbst gibt, die Pflicht der Wahrhaftigkeit, sind alle sogenannten Pflichten gegen andere, wie auch ihre spätere (?) geschichtliche Entstehung beweist (?), sekundärer Art. Diese können also auch untereinander sehr wohl in Konflikt treten. — Allerdings, daß der Mensch solche Verpflichtungen gegen andere auf sich nimmt (d. h. auch die übrigen Ideen anerkennt), hat seine guten Gründe. Wir erwarten also jetzt eine Darlegung, wie alle Tugenden der einen Grundpflicht entspringen.

Das macht sich der Verfasser nun zum Teil sehr leicht. Ohne weiteres erklärt er: »Unmittelbar mit dieser Grundtugend fallen zusammen: Ehrlichkeit, Gerechtigkeit, Treue. Sie sind streng genommen nicht besondere Tugenden, sondern bloß Betätigungen der Grundtugend nach bestimmter Richtung hin. Wer zuverlässig, wahrhaftig ist, der ist auch ehrlich, gerecht und treu.« Die Treue zu der inneren Freiheit zu rechnen, mag noch hingehen, wenngleich bei ihr auch die Idee der Billigkeit mitspricht; aber ohne weiteres die Gerechtigkeit, die doch hauptsächlich auf die Ideen des Rechts und der Billigkeit zurückgeht, damit zusammenzuwerfen, geht doch nicht ohne weiteres an. Es blieben also nur noch übrig, die Idee der Willensstärke (Vollkommenheit) und des Wohlwollens abzuleiten. Ersteres macht dem Verfasser ebenfalls keine Schwierigkeit: »Die wichtigste unter diesen (sekundären) Tugenden ist die Tapferkeit, d. i. die durch Übung erworbene Fähigkeit, Aufregung, Furcht, Schrecken zu beherrschen und auf das Verhalten keinen Einfluß gewinnen zu lassen. Daß ein zuverlässiger und gewissenhafter Mensch darnach streben muß, die Tugend der Tapferkeit zu erwerben, ist sonnenklar, da sonst seine Pflichterfüllung .... beständig in Frage gestellt wird. Nahe verwandt mit der Tapferkeit sind Beharrlichkeit und Energie, nur daß sie sich mehr gegen .... die eigene Bequemlichkeit richten, als gegen Unannehmlichkeiten und Gefahren.«

Dem Wohlwollen vollends wird der Verfasser ganz und gar nicht gerecht, ein Fehler, welcher der Kantischen Schule anscheinend unzertrennlich anhaftet (vergl. meine Besprechung von Hensels »Hauptproblemen der Ethik« des Jahrg. XII. d. Ztschr. in H. 1). Dem Menschen »imponiert bei sich und bei andern die moralische Anlage des Menschen«, d. h. seine aus der Vernunft entspringende Veranlagung, die Grundpflicht zu befolgen. Dadurch »bekommt

er eine höhere Meinung vom Menschen als Menschen«. Darauf beruht die »große Bedeutung erhabener moralischer Vorbilder für die heranwachsende Jugend ... Sie erwecken den Respekt vor der moralischen Anlage, vor der moralischen Bestimmung des Menschen, erwecken das Bewußtsein des Spezifisch-Menschlichen, lehren das Individuum, sich als Menschen zu fühlen. Unmittelbar damit zusammen hängt dann eine Art Verwandtschafts- oder Solidaritätsgefühl dem Menschen als solchen gegenüber«. »Wir bekommen ein lebhaftes Gefühl für die Verletzung der Menschenwürde, auch wenn sie uns nicht direkt betrifft.« »Der Gedanke, wildfremden Menschen Rücksichten schuldig zu sein, liegt dem unmittelbaren Pflichtbewußtsein fern. Sind wir zum sittlichen Selbstbewußtsein erwacht, haben wir in der oben gezeichneten Weise eine höhere Meinung vom Menschen als solchem bekommen, so stemmt sich den ursprünglich unbefangen geübten Rücksichtslosigkeiten und Gewaltakten gegen solche, denen gegenüber wir keinerlei direkte oder indirekte Verpflichtungen übernommen haben, schon ein bedeutendes psychisches Hindernis entgegen. Zur vollen Wirkung kommt dasselbe aber erst durch die soeben geschilderten Regungen des Solidaritätsgefühls, welche sich einstellen, wenn wir schwere Verletzungen der Würde anderer miterleben« usw. Kurz und gut: Das ist die Entstehungsgeschichte und das Fundament der Liebe, welche übrigens auch der Verfasser als höchste Ausgestaltung der Sittlichkeit zumal in der Ethik Jesu preist. — Hier möchte man auch sagen: »Was nicht Verstand des Verständigen sieht, das übet in Einfalt ein kindlich Gemüt!« In solche spanischen Stiefel eingespannt zu werden, muß sich hier die einfache Idee des Wohlwollens, die Barmherzigkeit gefallen lassen! Ihren a b s o l u t e n Wert tauscht sie unleugbar hier mit einem r e l a t i v e n ein. Wie wenig kann man von diesem Standpunkt aus der Ethik Jesu gerecht werden! Wohl betonte Jesus den unendlichen Wert jeder einzelnen Menschenseele, aber ihm »imponierte« durchaus nicht die »moralische Anlage der Menschen«, ihn verband keinerlei Art »Verwandtschafts- oder Solidaritätsgefühl« mit der sündigen, gefallenen Menschheit. Viel näher kommt der Wahrheit der fromme Sänger: »E r b a r m u n g i s t ' s u n d w e i t e r n i c h t s! — Ich beuge mich und bin erfreut und rühme die B a r m h e r z i g k e i t.«

Der Verfasser sucht nun im dritten Kapitel eine B e s t ä t i g u n g s e i n e r T h e o r i e i n d e r g e s c h i c h t l i c h e n E n t w i c k l u n g des sittlichen Bewußtseins nachzuweisen, was gleichsam die Probe auf die Untersuchung bilden soll. Aber mir scheint doch, daß der Einfluß seiner vorgesetzten Theorie ihn zu einer vorurteilslosen Beurteilung und Auswahl des Tatsachenmaterials nicht hat kommen lassen. Er bringt nämlich Material zusammen, welches beweisen soll, daß zwar die sittliche Anschauung in Bezug auf die sittliche Grundpflicht u r s p r ü n g l i c h und stets dieselbe bei allen Völkern gewesen sei, daß aber auch nach dem Zeugnis der Geschichte die Pflichten gegen andere erst dadurch Pflichten geworden seien, daß der Mensch sie ausdrücklich oder stillschweigend übernimmt. Greifen wir das schon erwähnte Beispiel heraus: »An allen Orten und zu allen Zeiten aber wird es für selbstverständlich gehalten, daß man den Fremden, w e n n m a n i h n e i n m a l f r e u n d l i c h a u f g e n o m m e n h a t, nun auch entsprechend

zu behandeln verpflichtet ist.«[1]) Sonderbar, daß dem Verfasser gar nicht der naheliegende Gedanke kommt, daß die »freundliche Aufnahme« doch zunächst nicht die Tugend der Wahrhaftigkeit, sondern die Idee des Wohlwollens voraussetzt! »An sich ist ja der Fremde vogelfrei.« Die Barmherzigkeit, die absolute Idee des Wohlwollens ist's, die ihn diesem Zustande entnommen hat.[2])

So wenig es nun nötig ist, eine Ehrenrettung[1]) der Erzväter (1. Mos. 12, 3; 20, 2; 26, 7; 27, 9—14; 29, 21—25; 30, 37—34 u. a.) vorzunehmen, um zu beweisen, daß die Wahrhaftigkeit stets als sittlich gegolten habe, ebensowenig beweisen die Tatsachen der Grausamkeit, Kindesaussetzung usw. gegenüber den Beispielen wahrhaften Wohlwollens, der Rechtlichkeit und Billigkeit, daß jemals diese Ideen im sittlichen Bewußtsein gänzlich gefehlt hätten. Wo Grausamkeit, Unwahrhaftigkeit usw. herrschte, wurde eben überhaupt nicht sittlich geurteilt und gehandelt. Daß aber bei der Tötung der Kinder z. B. tatsächlich das sittliche Urteil vorhanden ist und ihm geradezu entgegengehandelt wird, erhellt deutlich aus folgenden Worten des Verfassers: »Dies alles geschah und geschieht natürlich in vielen Fällen im Widerspruch mit dem natürlichen Gefühl, besonders dem der Mutter. Aber der Mensch erkennt auf sittlichem Gebiet die natürlichen Instinkte und Gefühle, welche ja notorisch manchmal auch zu etwas antreiben, was unmoralisch ist, nicht als entscheidende Instanz an, sondern wirft sich zum Kritiker darüber auf. Das neugeborene Kind hat eben nach jener Anschauung noch keinerlei Rechte und Ansprüche.« Der Verfasser vermischt hier ohne Zweifel »die natürlichen Instinkte und Gefühle« mit den sittlichen Urteilen und Gefühlen, die in der Tat Protest gegen solche Lieblosigkeit und Unbilligkeit einlegen. Dann aber beweist das Beispiel gerade das Gegenteil von dem, was es beweisen soll. Die Eltern bringen der heteronomen Autorität der Volkssitte und ihrer Bequemlichkeit das Leben ihrer Kinder zum Opfer, wobei besonders das ursprüngliche Urteil der Idee des Wohlwollens tadelnd sich erhebt.

Indessen es erübrigt sich, nun auch unsererseits mit positiven Beispielen hervorzutreten; wir verweisen nur auf Flügels Schrift: »Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker,[3]) die diese Frage gerade zum Gegenstand hat und reichlich mit Beispielen aus der Völkergeschichte illustriert.

[1]) Vergl. aber dazu das Deboralied (Richter 5), in welchem die Verletzung des Gastrechts geradezu gefeiert und religiös sanktioniert wird. — Zu der »Ehrenrettung« der Erzväter vergl. Gunkel, Genesis. 2. Aufl. 1903. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.

[2]) Das erscheint auch Gießler (Dr. W. Gießler, Das Mitleid in der neueren Ethik. Halle a. S., Kaemmerer & Co., 1903. S. 136) als etwas Selbstverständliches: »Offenbar liegt auch dem Gast- und Schutzrecht der antiken Welt das menschliche Mitgefühl mit dem Fremden, der fern vom Vaterlande des Schutzes der heimatlichen Götter ermangelt, zu Grunde.« — Das Mitgefühl gilt uns aber als Vorläuferin des Wohlwollens.

[3]) 4. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904. Vergl. Zeitschr. f. Phil. u. Päd. XI. Heft 2.

Wir kommen zum vierten Kapitel, das die Überschrift trägt: Das böse Prinzip. Hier können wir nun dem Verfasser wieder die Hand reichen, wenngleich die Entgegenstellung: gutes Prinzip, böses Prinzip dualistisch anmutet. Der Verfasser findet die Ursache des Bösen in der Entartung des Trieblebens zu Genuß und Ehrsucht. Beides kulminiert schließlich in der Selbstsucht. Anders ausgedrückt: die Interessen, welche die Begierden wachrufen, verhindern einerseits überhaupt das Zustandekommen eines ethischen Werturteils, das ja einen unparteischen Betrachter der Willensverhältnisse voraussetzt, andrerseits stemmen sie sich gegen die Durchführung und die Beachtung des ethischen Gefallens oder Mißfallens.

Im fünften Kapitel wird der Widerstreit des guten Prinzips mit dem bösen dargestellt. Der Sieg des bösen Prinzips über das gute. Der Sieg des guten Prinzips in seinem Zusammenhang mit der Religion.

Das sechste Kapitel behandelt die Person und die Ethik Jesu in ihrer Bedeutung für die Entwicklung des sittlichen Bewußtseins. Hier legt er an die Person Jesu gleichsam den Maßstab der dargelegten ethischen Theorie, ein an sich vollauf berechtigtes Unternehmen,[1]) und kommt zu dem Ergebnis: »Die Ethik Jesu ist die reinste konsequenteste und höchste Entfaltung des in jedem Menschen wirksamen sittlichen Grundprinzips.« Und: »Der Glaube an die absolute Wahrhaftigkeit Jesu liefert die Grundlage für den vollen Sieg des guten Prinzips im Menschen.«

Wir hätten uns nicht solange mit der Besprechung des Buches beschäftigt, wenn es nicht Anspruch auf wissenschaftliche Gediegenheit machen könnte. Das Prinzip ist von der ersten bis letzten Seite musterhaft einheitlich durchgeführt. Seine den Verhältnissen der Gegenwart Rechnung tragenden Ausführungen und Problemstellungen enthalten viel Wertvolles. Da der Verfasser ebenfalls auf idealistisch-ethischem Boden steht, ist er uns als Bundesgenosse im Kampfe gegen die Erfolgsethiker willkommen; wo wir ihm nicht folgen können, reizt sein System zum Nachdenken und Vergleichen auf und hat, — wenigstens bei mir — den Eindruck hinterlassen, daß wir mit der Herbartschen Ethik doch das bessere Teil erwählt haben.

Auerbach im Vogtland, Kgr. Sachsen Dr. G. Burk

II Pädagogisches

Herbart, Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgeg. von Dr. Theod. Fritzsch. Leipzig, Reclams Universalbibliothek. 40 Pf., geb. 80 Pf.

Auf diese handliche Einzel-Ausgabe, die 1903 erschienen ist, weise ich hier hin, weil seit dem Erscheinen von Herbarts pädagogischem Hauptwerke jetzt gerade 100 Jahre verflossen sind. Die Einleitung wie die erklärenden und auf Parallelstellen hinweisenden

[1]) Vergl. O. Flügel, Die Sittenlehre Jesu. 5. Aufl. Einleitung S. 3 ff. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904.

Anmerkungen sind nicht so zahlreich und umfänglich wie bei Willmann und v. Sallwürk, bieten aber doch wieder manches Neue. Das kleine Reclamsche Format nötigt ganz besonders zu knappem Ausdruck, und so ist es etwas umständlich, wenn z. B. S. 23 ein Verweis auf Späteres anführen muß: 3. Buch. Kap. 5, II, Abs. 8 (Abs. »18« ist hier ein Druckfehler). In solchen Verweisen ist E. v. Sallwürk besser daran, weil er in der Allgemeinen Pädagogik und überhaupt in seiner Ausgabe von Herbarts »Pädagogischen Schriften« die Absätze numeriert hat, abgesehen natürlich vom Umriß, der die Einteilung in kleine Paragraphen schon hatte. Dieselbe Einrichtung haben auch andere Ausgaben in Manns Pädagogischen Klassikern.[1]) Die Vorteile derselben haben sich mir bei der Lektüre der Allgemeinen Pädagogik und bei Zitaten aus derselben, weiter aber überhaupt bei Herbarts und Pestalozzis Schriften oft aufgedrängt. Es bestehen von denselben zahlreiche Gesamt- und Einzelausgaben und Auswahlsammlungen, auch oft noch in mehreren Auflagen von verschiedener Einrichtung und Paginierung; deshalb sollte es meines Erachtens außer Gebrauch kommen, Gedanken oder Aussprüche bloß nach Ausgabe, Band und Seite nachzuweisen, sondern das Werk selbst nebst Kapitel usw. sollte wenigstens mit angegeben werden, so daß jeder Besitzer des Werkes unabhängig von der bestimmten Ausgabe die Nachprüfung leicht vollziehen kann. Die etwaige größere Umständlichkeit dürfte bei allen Nachweisen, die wirklich Zweck haben, leicht zu tragen sein, sie würde aber auch wieder verschwinden, wenn bei allen solchen Schriften eine feste Einteilungsweise allgemein angenommen würde, wie es bei alten Klassikern und bei der Bibel der Fall ist. — Die Ausgabe von Fritzsch enthält vor der Allgemeinen Pädagogik Herbarts Selbstanzeige derselben, welche die Vorrede vertreten sollte, und am Schlusse die Hauptstellen aus der Replik gegen Jachmann. Möge die Allgemeine Pädagogik, von der Willmann sagt, es gebühre ihr in der Geschichte der Pädagogik, der Philosophie und der deutschen Literatur eine Stelle, in ihrem Jubeljahre recht viele Leser finden, von denen man sagen könnte, was Herbart von Göttinger Zuhörern wirklich sagt: Daß sie »nicht obenhin den Geist zu fassen suchten, sondern über jeden Punkt, jedes Element der Begriffe und Beweise bestimmte Rechenschaft zu fordern und zu empfangen wußten.«

Fr. Franke

Tegeder, Wilh., Lehrer in Herne, Aus welchen Gründen ist die ungeteilte Unterrichtszeit erstrebenswert, und welche Schritte sind zur Einführung derselben zu tun? (Pädag. Abhandlungen, Neue Folge herausg. von W. Bartholomäus. IX. Bd. H. 6. Bielefeld, Helmich. 15 S. 40 Pf.

Daß die Frage des ungeteilten Unterrichtes stets weitere Kreise zieht, wird niemanden überraschen: das Thema ist verhältnismäßig neu, und was noch mehr bedeutet: mit Schule, Haus und Gesellschaft eng verwachsen, also in jeder Beziehung dankbar. Die uns vorliegende Schrift

[1]) Pestalozzis Schriften aber Inhalts-, nicht bloße Absatz-§§.

eines Reformfreundes stützt sich auf die gediegene Abhandlung C. Müllers, »Die ungeteilte Unterrichtszeit an Volksschulen« (Berlin, Gerdes & Hödel, 1902. 72 S.) und berücksichtigt auch die ebenfalls in den »Pädagogischen Abhandlungen« erschienene Schrift »Schulfreie Nachmittage?« v. O. Eberhard. Dieser ist ein Feind, Müller ein gemäßigter, Tegeder ein radikaler Verfechter des ungeteilten Unterrichts, der sogar für die Berechtigung der fünften Vormittagsstunde energisch eintritt und die Einwendungen der Ärzte »lediglich Spekulationen und Erwägungen« nennt, während »Schulmänner aus Erfahrung bestätigen, daß 5 Stunden Unterricht im allgemeinen nicht mehr anstrengen als vier. Von manchen Schulmännern wird sogar behauptet, daß in der 5. Stunde eine Steigerung der Leistungen gegenüber der 4. zu verzeichnen sei.« Nun, der Referent gehört entschieden nicht zu diesen Schulmännern, sondern zu jenen, die neben den vorübergehenden psychologischen Einwirkungen und Messungen auch an dauernde physiologische Einwirkungen glauben, und deren pädagogisches Gewissen sich energisch gegen eine solche Kindermißhandlung zur Wehr setzt, da ja Menschenschutz hoffentlich noch vor Tierschutz geht! So heißt es in dem Gutachten der »Kgl. Preuß. Wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen« v. 18. Aug. 1869: »Indes zeigt doch die Erfahrung der Universitäten, daß selbst der fleißige Student nur schwer 5 aufeinanderfolgende Unterrichtsstunden [recte Dreiviertelstunden!] verträgt und sich zur fünften Stunde kaum noch die volle Frische des Körpers und Geistes erhält.« Wem dies nicht genügt, der möge die auf Grund langjähriger gewissenhafter Beobachtung zusammengestellte Tabelle Bureaud-Riofrey's über Alter, Schlaf, Unterricht und Erholung zu Rate ziehen, oder aber — sich selbst für 5 Stunden in die Schulbank setzen. Tegeder hilft sich aber auch hierüber leicht hinweg, indem er die an Lehrer und Lehrerin die höchsten Anforderungen stellende fünfstündige Unterrichtsarbeit mit dem poetischen Satze abtut: »Ich glaube aber, die Lehrer werden auch die Opfer bringen in dem erhebenden Gefühle, nun den Nachmittag ganz für sich zu haben.« Wenn ich noch erwähne, daß der Verfasser im Interesse der Propaganda die Eltern aufklären und abstimmen lassen will, »beim Schulvorstande aber vielleicht der Hinweis, daß mit der ungeteilten Unterrichtszeit eine nicht unbedeutende Ersparnis von Heizmaterial verbunden ist (!), sich wirkungsvoll zeigen würde« (S. 14), daß ferner Mosso und nicht Moso (S. 2 u. 3) geschrieben wird, so glaube ich den Geist und das Niveau der Schrift genügend beleuchtet zu haben. Unser vermittelnder Vorschlag geht dahin, daß mittels Sichtung des Unterrichtsstoffes es möglich sein wird und muß den theoretischen Unterricht vormittags von 9—11, bezw. von 9—12 zu erledigen, dem dann nachmittags von 3—5 eine fakultative Schulbeschäftigung zu folgen hättte, worauf das »Volk« berechtigten Anspruch hat, während es den Bemittelteren anheimgestellt bliebe, diesen Teil des Erziehungswerkes im eigenen Heime zu besorgen. Von der verbindlichen Einführung des fünfstündigen Vormittagsunterrichts an den Volksschulen möge uns das Gewissen des deutschen Schulmeisters und die Vernunft der Behörden und Eltern bewahren!

Budapest Dir. Fr. Kemény

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

AUFSÄTZE

Goethe und das Christentum

Von

Dr. **A. Ströle** in Laufen a/Eyach (Württemberg)

(Forts.)

II. Seine Stellung zum Christentum

1. Seine Verwandtschaft mit dem Christentum

Wenn wir nun nach dem historischen Überblick über Goethes religiösen Entwicklungsgang versuchen, sein Verhältnis zum Christentum im Zusammenhang darzustellen, so liegen darüber freilich die widersprechendsten Aussprüche Goethes vor: Aussprüche fanatischen Hasses und souveräner Verachtung auf der einen und Aussprüche warmer Schätzung und höchster Verehrung auf der andern Seite. Daraus ergibt sich, daß sein Verhältnis zum Christentum kein konstantes gewesen ist. Entsprechend den verschiedenen Entwicklungsphasen, die wir in seinem religiösen Leben beobachten konnten, ist auch sein Verhältnis zum Christentum ein wechselndes gewesen. Nach dem Schwanken der Jugend, in der er als Knabe durch einen verfehlten Religions- und Konfirmandenunterricht der Kirche entfremdet war, als Jüngling mit allen religiösen Richtungen seiner Zeit in Fühlung trat und besonders von solchen Gemeinschaften angezogen wird, die sich durch Innerlichkeit auszeichnen und die Rechte des Gemüts und der Phantasie nicht verkürzen, beginnt in Straßburg eine zweite Periode, in der sich Goethe vom positiven Christentum löst. Er kommt unter den Einfluß Spinozas. Das Christentum wird ihm historisch und er denkt sich mit vollem Verständnis in die verschiedensten Gestalten des

Christentums hinein. Es ist seine pantheistische Periode, welche nach der italienischen Reise in eine polytheistische ausmündet. Er bewegt sich in antik heidnischen Vorstellungen, zumal ihn im päpstlichen Rom eine herzliche Geringschätzung des gesamten kirchlichen Christentums überkommt. Aus dieser Zeit stammen die ungerechtesten, schroffsten und härtesten Urteile über die kirchlichen Gemeinschaften und über das religiöse Leben anderer. Der Freundschaftsbund mit Schiller und der Einfluß der Kantischen Philosophie machen ihn auch wieder anerkennender gegen das Christentum. Erst noch in kühler Objektivität bestrebt, alles Wertvolle, so auch das Christentum anzuerkennen, wendet sich Goethe in seinem Alter einem entschieden christlichen Theismus zu, der auch das persönliche Bekenntnis zu Jesus nicht scheut. Es scheint nun fast unmöglich, aus den einander vielfach widersprechenden Äußerungen einen Durchschnitt zu ziehen und ein festes bestimmtes Verhältnis zum Christentum abzuleiten. Und doch müssen wir es versuchen und wird für diese Ableitung die letzte Periode seiner religiösen Entwicklung vor allem zu berücksichtigen sein. Freilich müßte, ehe man das Verhältnis Goethes zum Christentum beurteilt, die Frage eigentlich entschieden sein: was ist denn das eigentliche Christentum? Das Christentum ist ja bekanntlich eine so vieldeutige Erscheinung und bietet so viele verschiedenen Seiten dar, daß man sich nicht darüber wundern darf, wenn ein Mensch das Entgegengesetzteste darüber aussagt. Es kann sich hier selbstverständlich nicht um die Frage handeln, was denn das Wesen des Christentums ausmacht; ich kann in dieser in jüngster Zeit so vielverhandelten Frage nur eine weitgehende Zustimmung zu den Ausführungen Euckens, Harnacks, Boussets, Wobbermins konstatieren und gerade wenn wir diese Verhandlungen über das Wesen des Christentums zu Goethes religiösen Anschauungen in Beziehung setzen, dürfte doch in vielen Punkten eine Verwandtschaft, ja Übereinstimmung mit dem Christentum nicht in seiner geschichtlichen Entwicklung, wohl aber »in seiner ersten lieblichen Erscheinung« bei Jesus festzustellen sein. Daran kann auch die Äußerung Goethes nichts ändern: »daß er von der Erschaffung der Welt an keine Konfession gefunden, zu der er völlig sich hätte bekennen mögen. Nun erfahre er in seinen alten Tagen von einer Sekte der Hypsistarier, welche zwischen Heiden, Juden und Christen geklemmt sich erklärten, das Beste und Vollkommenste, was zu ihrer Kenntnis käme, zu schätzen, zu bewundern und zu verehren und insofern, als es mit der Gottheit in nahem Verhältnis stehen müsse, anzubeten. Das sei ihm aus einem dunkeln Zeitalter her ein frommes Licht; denn er

fühlte, daß er zeitlebens getrachtet habe, sich zum Hypsistarier zu qualifizieren. Wir dürfen diesen Ausspruch nicht überschätzen. Daneben redet er auch wieder von seinem Christentum als einem Christentum zum Privatgebrauch, von der Überzeugung durchdrungen, daß sich die eine Wahrheit in verschiedenen Seelen verschieden spiegeln müsse. Und eben dieses Christentum zum Privatgebrauch berührt sich in wesentlichen Punkten mit den Anschauungen Jesu. Bei Jesus und Goethe finden wir die Lebensrichtung eines entschlossenen ethischen Idealismus, der nicht beruht auf theoretischer Spekulation, sondern zugleich mit einem gesunden Realismus verbunden ist, der die Welt der Wirklichkeit mit offenem und unbefangenen Sinne betrachtet. Wir finden diesen gesunden Realismus, diesen offenen Blick fürs Leben bei Jesus in hervorragender Weise. Er begegnet uns in der Mannigfaltigkeit und Anschaulichkeit seiner Gedanken, in der Plastik seiner Bilder, in der Unerschöpflichkeit und Vielseitigkeit seiner Ideenwelt. »Trauern und Weinen, Lachen und Hüpfen, Reichtum und Armut, Hunger und Durst, Gesundheit und Krankheit, Kinderspiel und Politik, Sammeln und Zerstreuen, Abreise vom Haus, Herberge und Heimkehr, Hochzeit und Totentrauer, der Luxusbau der Lebenden und das Grabmal der Toten, der Säemann und der Schnitter auf dem Felde, der Winzer in den Reben, die müßigen Arbeiter auf den Märkten, der suchende Hirt auf dem Felde, der Perlen handelnde Kaufmann auf der See und wieder daheim die Sorge des Weibes um Weizenmehl und Sauerteig oder um eine verlorene Drachme, die Klage der Witwe vor dem mürrischen Amtmann, die irdische Speise und ihr Vergehen, das geistige Verhältnis von Lehrer und Schüler, hier Königsglanz und Herrschsucht der Machthaber, dort Kindesunschuld und Dienerfleiß, alle diese Bilder beleben seine Reden und machen sie anschaulich für Kinder am Geist.« Sie sind uns ein Beweis dafür, wie sehr Jesu Auge, Ohr und Herz für jeden Eindruck des Lebens offen gestanden sind. Mit aller Entschiedenheit verlangt er, daß man der Wahrheit offen ins Gesicht sehe und dieser Wahrheitssinn zeigt sich bei Jesus in jenem möglichst unverschleierten Blick für das wirkliche Leben und beweist, wie wenig Nietzsche recht hat mit seiner Behauptung, daß jene Wahrhaftigkeit mit sich und dem eignen Denken weder unter den sokratischen noch unter den christlichen Tugenden vorkomme, sondern eine der jüngsten Tugenden sei und erst im Werden begriffen. Mit besonderer Vorliebe wendet sich Jesus an das Kindesalter, in welchem das Auge noch unbefangen in die Dinge hineinblickt und wenn er die Kindesnatur als besonders

befähigt zum Himmelreich empfiehlt, so hat er ihren Vorzug nicht zum wenigsten in ihrer Offenheit und Aufnahmefähigkeit gefunden, mit der sie den Eindrücken des wirklichen Lebens gegenübersteht. In hervorragendem Sinn finden wir diesen Realismus, diesen unbestechlichen Wirklichkeitssinn auch bei Goethe wieder; ja wir dürfen wohl sagen, bei Goethe ist er in viel erweitertem Umfang vorhanden; der Blick Jesu ist doch wesentlich konzentriert auf die Menschenwelt; der Blick Goethes umfaßt die Totalität des Daseins, was ja freilich im Blick auf eine beinahe zweitausendjährige Entwicklung und der in derselben eingetretenen Erweiterung der Natur- und Geschichtskenntnis wohlverständlich ist. Dieser Wirklichkeitssinn trieb ihn dazu, nicht in seiner starken, bestimmten Subjektivität zu verharren, sondern über sich hinauszuwachsen, sich mit Gegensätzen zu erfüllen und sein Wesen zur Allheit zu erweitern. Dieser Wirklichkeitssinn macht es ihm unmöglich, die Welt in Begriffe aufzulösen und durch Begriffe zu verengen und willkürlich zu meistern. Er hatte auch ein offenes Auge für die Irrationalität des Seins, die völlig hinausliegt über jeder zergliedernden Tätigkeit des Verstandes, welche bewirkt, daß die Natur des wirklichen Lebens stets über uns liegt, Ehrfurcht fordert und die Wissenschaft zwingt, ihre Krone niederzulegen zu den Füßen der Religion.

Wie bei Jesus die bunte Wirklichkeit nur ein Abbild der Idealwelt, des Überweltlichen ist, in dem seine Seele lebte, so hat auch Goethes gesunder Realismus ihn zuletzt geführt in eine ideale Welt in der dem Menschen eine besondere Stellung zugewiesen ist und damit kommen wir an einen zweiten wichtigen Punkt der Übereinstimmung zwischen Jesus und Goethe in der Schätzung der menschlichen Persönlichkeit. Der Mensch steht im Mittelpunkt des Interesses Jesu; man kann gewissermaßen auch bei Jesus von einem anthropozentrischen Standpunkt reden: eigentlich interessiert ihn nur der Mensch. Die menschliche Persönlichkeit hebt er nachdrücklich hervor gegenüber der übrigen Schöpfung. Nicht als ob er diese gering achtete. Die ganze weite Natur ist ihm das Werk seines himmlischen Vaters, der auch das Kleinste, die Vögel, die Lilien, das Gras fürsorgend im Auge behält. Wenn aber dies Geringe vor Gott schon solchen Wert hat, wie wertvoll wird ihm dann erst der Mensch sein. Den Wert der Persönlichkeit hebt Jesus um so geflissentlicher hervor, wenn dieser durch allerhand Unehre verdeckt ist. Mit besonderer Fürsorge wendet er sich den Verstoßenen und Verachteten zu. Dieser Wert der Persönlichkeit gründet sich auf die Bestimmung, die dem Menschen gesetzt ist, und die er für den einzelnen dahin

feststellt, vollkommen zu werden wie der Vater im Himmel es ist, d. h. sich als geistig persönliche Energie zu entwickeln. Jesus vertritt in erster Linie einen neuen hochgespannten Individualismus. An den einzelnen wendet er sich, dem einzelnen sagt er, daß er sein Geschick in seiner Hand trage und daß sein Leben mehr wert sei als alle Schätze der Welt. Aber der einzelne darf, um dieses Ziel zu erreichen, nicht in der Vereinzelung verharren; sein Evangelium ist zugleich eine soziale Botschaft von heiligem Ernst und erschütternder Kraft; mit seiner Tendenz auf Zusammenschluß und Brüderlichkeit enthüllt es seine wesentliche Eigenart. Im tiefsten Sinn individualistisch und sozialistisch zugleich zielt es auf die Herstellung einer Gemeinschaft von geistig-sittlichen Persönlichkeiten, die zusammengehalten sind durch das Grundgesetz der Liebe. Der Ausführung dieser sittlichen Aufgabe stehen freilich gewaltige Hindernisse im Weg. Nicht daß Jesus die kirchliche Lehre von einer durch den Sündenfall verursachten Verderbtheit des menschlichen Wesens und seiner völligen Unfähigkeit zum Guten geteilt hätte. Aber er hat ein tiefes Verständnis für die Hemmnisse gehabt, wie sie im wirklichen Zustand des Daseins mit seinem Leid und Elend und besonders im tatsächlichen Zustand des Menschen selbst liegen mit seinem Verstricktsein in Sünde und Schuld. Aber die Wurzel dieses Elends findet Jesus nicht in einer unwandelbaren Natur der Dinge selbst, sondern im Mißbrauch der menschlichen Freiheit. Aber die Freiheit selbst ist damit bei Jesus in keiner Weise verloren gegangen. Freilich ist dieser Begriff bei Jesus nicht im Vordergrund gestanden; aber die Freiheit setzt er voraus. Das volle Selbstbestimmungsrecht ist bei Jesus im Begriff der menschlichen Persönlichkeit mitenthalten. Sein ganzes Tun geht darauf aus, die Gemüter zu erwecken, ihre Tatkraft zu entzünden und ihre Selbstentscheidung herbeizuführen. Damit ist auch das weitere gegeben, daß Jesus sehr mit Unrecht zum Vertreter eines asketischen Lebensideals gestempelt wird. Es hat ja freilich den Anschein, als weise seine Gleichgültigkeit gegen Erwerb und Besitz, gegen nationale, politische, soziale Aufgaben, gegen viele Gebiete, in denen uns höchste und edelste Interessen und Aufgaben des Menschenlebens ruhen, auf ein asketisches Lebensideal hin. Indes erklären sich seine scheinbar asketischen Forderungen aus der eschatologischen Stimmung, die über dem Ganzen der Lebensanschauung Jesu gebreitet ist, und aus der herben Einseitigkeit, mit dem jeder Idealismus, so auch der Idealismus Jesu seine Forderungen geltend machen muß. Seine Religion ist nicht mystische Stimmung, ekstatische Wonne und asketisches Virtuosentum, sie braucht das Leben und die

Erfahrung; sie beweist ihre sittliche Art durch die Forderung der Pflichten, woran das Königsgebet der Liebe, die ebenfalls Welt, Leben, Brüder und Gemeinschaft mit ihnen voraussetzen. Es ist ein unermoßlicher Tätigkeitsdrang, den er fordert. Am wenigsten stehen die Fertigen in seinem Wohlgefallen, sein Herz zieht es zu den Kindesnaturen, die alles noch vor sich haben, die, was sie auch leisten mögen, doch das Höchste und Beste als ein in der Zukuuft erst zu verwirklichendes Ziel vor sich sehen. Es ist ist ein langes Werden und Wachsen dazu nötig. Nicht das Tun als solches ist ihm wertvoll, sondern seinen Wert bekommt es erst durch die Gesinnung, welche dem Tun zu Grunde liegt; bei ihm ist nichts gut als ein guter Wille.

Indessen würde dom Menschen angesichts der Größe des Ziels, der eigenen Schwachheit und der Hemmnisse, welcho ihm die unermeßliche materielle Welt bereitet, bald der Mut schwinden, auf die Verwirklichung seiner sittlichen Aufgabe zu hoffen; er bedarf zu ihror Durchführung des Glaubens. Der tiefste Grund für Jesu ethischen Idealismus ist sein religiöser Glaube, daß die oberste Macht der Welt, der allmächtige, ewige, heilige und unerforschliche Gott, vor dem der Mensch nur in Ehrfurcht und Demnt sich beugen kann, zugleich der Gott der Liebe ist, dem der Mensch sich nahen darf wie das Kind dem Vator, weil er alle Existenz auf die eigene bis ins einzelne und kleine hinein festbeschlossen weiß in seiner ewigen Liebe und Fürsorge und es ihn auch hoffen läßt, daß er durch die Kraft und Liebe Gottes das Ziel seiner Bestimmung, wenn nicht in dieser Welt, so gewiß auf einer höheren Stufe des Daseins, die ihn in die Ewigkeit weist, erreicht, daß er es nicht nur hoffen darf, für sich allein, sondern auch für die Menschheit als Ganzes, daß sie der Vollendung entgegengeführt wird. Das ist der Kern der eschatologischen Gedankens Jesu, der Korn auch seiner Reichsgottespredigt, der freilich vielfach durchsetzt ist mit zeitgeschichtlichen Vorstellungen der jüdischen Apokalyptik. So bildet ein wesentliches Stück von Jesu ethischem Idealismus jener Optimismus, der bei allem Bewußtsein von der Schuld und dem Leid des Lebens doch den Menschen niemals im Leid untergehen und in der Verzweiflung versinken läßt, weil er durch die göttliche Liebe sich in eine neue Welt hinaufgehobon weiß, der alle feindliche Macht nichts anhaben kann. In dieser Sphäre des Glaubens und des Hoffens wird schon als sicherer Besitz ergriffen, was dem übrigen Leben erst als fernes Ziel vorschwebt. Mit der rastlosen Arbeit verbindet sich das Gefühl des Friedens und der Freude, als ob das Ziel schon erreicht wäre; Ruhe

und Bewegung fließen ineinander und eben in dieser Vereinigung liegt ein gutes Teil jener wunderbaren Lebenskraft und Schwungkraft, wie sie aus dem Geiste Jesu aller sittlichen Arbeit verliehen wird.

Und nun ist gerade hinsichtlich der Schätzung der menschlichen Persönlichkeit, der Bestimmung der sittlichen Aufgabe, des Weges zur Erreichung des Ziels zwischen Jesus und Goethe eine weitgehende Verwandtschaft, ja Übereinstimmung zu verzeichnen. Es ist eine auch heute noch weitverbreitete populäre Meinung, daß Goethe Spinozist, Pantheist gewesen und geblieben ist bis an sein Ende. Nun ist es ja keine Frage, daß er eine solche pantheistische Periode durchlebt hat, und daß es ihn nach seiner ganzen Naturanlage, zu Spinoza hinziehen mußte. Aber was ihn von Spinoza doch wieder getrennt hat, das war der Drang, die Natur nicht bloß in ihrer Notwendigkeit, Stille und Einheitlichkeit zu betrachten und zu begreifen, sondern auch das Unvernünftige in sich aufzunehmen und es durchzugenießen, wenn es nicht durchzudenken war, das war vor allem auch die Schätzung der menschlichen Persönlichkeit. Für Spinoza ist auch der Mensch nur eine Welle, die über den Ozean des Daseins huscht, wie alle irdischen Einzeldinge. Kein einzelnes Wesen, auch der Mensch kann sich nicht rühmen, daß er für Gott notwendig sei; er ist vergänglich, wie alles, was nicht notwendig aus Gottes Wesen hervorgeht. Wie ganz anders Goethe. Er ist tief durchdrungen von der erhabenen Bestimmung des Menschen, von seiner Würde, die eben in der hohen Aufgabe liegt, die ihm gestellt ist, sich selbst erst zu etwas zu machen und um ein wahrer Mensch zu werden, sich über die Schranken seiner Naturanlage hinaus zu erweitern.

Das eigentlich wertvolle Gut, um dessenwillen der Mensch existiert, ist ein »eigen Herz«, eine Persönlichkeit, die freie »um sich selbst rotierende Monade«. Des Menschen Aufgabe ist es, das in ihm wohnende rastlose Leben zu dauernder, zielbewußter Tätigkeit zu steigern und sich selbst zu einem sittlichen Charakter zu entwickeln. Es ist derselbe hochgespannte Individualismus, der uns bei Jesus begegnet ist. Aber es wäre ein großes Unrecht, wenn man, wie es vielfach geschieht, Goethes Denkweise mit dem Namen eines Individualisten für erschöpfend charakterisiert hält. Auch bei ihm ist wie bei Jesus das individualistische und das soziale Element aufs engste miteinander verbunden. Die sittliche Aufgabe wird gelöst in dem Beruf, dessen sich der einzelne fähig fühlt. Ziel seiner Tätigkeit ist nicht nur das eigene Selbst und sein Wohl, sondren auch der Dienst an den andern, denen es entgegenzukommen gilt, die Mitarbeit an der Herstellung eines allgemeinen Weltbundes, in welchem sich die

Menschen mit all ihren Kräften und ihrem Verstand in Liebe vereinigen.

Nun ist sich auch Goethe der Schwierigkeiten bei der Durchführung der sittlichen Aufgabe in vollem Maße bewußt gewesen. Sie liegen einmal im Menschen selber. War ihm lange Zeit die kirchliche Lehre von der Erbsünde ein Hauptanstoß im Christenglauben gewesen und hat er auch gegen Kants Lehre von einem radikalen Bösen im Menschen energischen Widerspruch erhoben, so erkennt er doch im langen Lauf seines Lebens mit steigender Klarheit, daß im Menschen entschiedene Triebe vorhanden sind, welche der Tätigkeit eine andere als die sittlich geforderte Richtung geben. Diese Neigung ist eine nicht zu unterdrückende, bei allen Individuen ausnahmslos vorhandene und wir finden bei ihm das Bekenntnis, daß gewisse Erscheinungen an der menschlichen Natur uns nötigen, ihr eine Art von radikalem Bösen zuzuschreiben, dem freilich auch wieder eine gewisse Erbtugend gegenübersteht. Die Hindernisse für die Lösung der sittlichen Aufgabe liegen aber auch außer ihm. Wie schon bemerkt, hatte Goethe ein offenes Auge für die Irrationalität des Seins; er empfindet die widervernünftige dämonische Macht in der Welt so stark, daß er sich sein Leben lang mit ihr beschäftigt und diesem dunklen Hintergrund des Seins eine ausführliche Darstellung gewidmet hat.

Gleichwohl hält er an der Möglichkeit der Lösung der sittlichen Aufgabe auf dem Wege des rechten Gebrauchs der menschlichen Freiheit vollauf fest. Freilich hat er in seiner spinozistischen Periode die sittliche Welt nur als eine Provinz der Natur in Anspruch genommen und die sittliche Kraft nicht als einen Erwerb des Willens, sondern als eine Gabe der Natur angesehen, die nur einzelnen bevorzugten Menschen in besonderem Maße zu teil wird: Die Freiheit, die der Mensch sich zuschreibt, war damit für bloßen Schein erklärt, vergleiche den Ausspruch Goethes:

> Wie an dem Tag, der dich der Welt verliehen,
> Die Sonne stand zum Gruße der Planeten,
> Bist alsobald und fort nnd fort gediehen
> Nach dem Gesetz, wonach dn angetreten,
> So mußt du sein, du kannst dir nicht entfliehen.
> So sind wir, scheinfrei, denn nach manchen Jahren
> Nur enger dran, als wir am Anfang waren.

Indessen entging es ihm bei seinem großartigen Sinn für die Tatsachen nicht, daß die Einheit mit der Natur doch nicht des Menschen ganzes Wesen und endgültige Bestimmung ausdrückt. Der

Mensch ist nicht bloß Naturwesen, sondern vielmehr die Ausgeburt zweier Welten (vergl. seine Sprüche in Prosa).

Mit einem Teil seines Wesens ragt er in eine Welt des Geistes hinein, die über der Natur steht. Früher oder später kommt für ihn der Punkt, wo es Pflicht wird, über die Natur hinauszuschreiten. Er wird vor eine entscheidende Wahl gestellt, die es verbietet, seine Freiheit als bloßen Schein zu beurteilen. Er kann einen zweifachen Weg wählen und durch seine Entscheidung den Charakter und Gehalt seines Lebens bestimmen. So triumphiert zuletzt der Idealismus über den Naturalismus und des Menschen Freiheit bleibt gewahrt; vergleiche das schöne Gedicht Goethes: das Göttliche, in dem es heißt:

Nach ewigen, ehernen großen Gesetzen
Müssen wir alle unseres Daseins Kreise vollenden.
Nur allein der Mensch vermag das Unmögliche:
Er unterscheidet, wählet und richtet;
Er kann dem Augenblick Dauer verleihen;
Er allein darf den Guten lohnen,
Den Bösen strafen, heilen und retten,
Alles Irrende, Schweifende nützlich verbinden.

Es ist des Menschen Vorzug, daß er die Natur zum Stoff machen kann für die Zwecke seines geistigen Willens, daß er das Sinnliche veredeln, den toten Stoff durch Vermählung mit der Idee zu beleben vermag. Goethe findet darin die schönste Bürgschaft für den übersinnlichen Ursprung des Menschen. So bleibt auch bei Goethe wie bei Jesus ein wesentlicher Faktor, der die Erreichung der hohen Bestimmung des Menschen bedingt, seine Freiheit. Soll er sein Ziel erreichen, so muß er seine Freiheit zu angestrengter, sittlicher Tätigkeit gebrauchen. Nicht in quietistischer Betrachtung und mystischer Grübelei, sondern im tätigen Handeln liegt des Menschen Aufgabe nnd zwar muß dieses tätige Handeln sittlicher Art sein. Dabei wird es nötig, den Widerstand der eigenen Natur zu brechen. Diese sittliche Arbeit ist ohne Kampf gegen die natürliche Neigung gar nicht möglich und man muß es als eine tatsächliche Übereinstimmung mit dem Jesuswort: »Wer sein Leben erhalten will, der muß es verlieren« bezeichnen, wenn Goethe in den Sprüchen in Prosa den Ausspruch getan hat: Unser ganzes Kunststück besteht darin, daß wir unsere Existenz aufgeben, um zu existieren, d. h. doch wohl: wir müssen unsere sinnliche und selbstsüchtige Beschränktheit überwinden, wenn wir zum wahren Leben gelangen wollen, derselbe Gedanke der sich in Goethes schönem Gedicht »Selige Sehnsucht« ausspricht in dem bekannten Vers:

Und so lang du das nicht hast,
Dieses: Stirb und werde,
Bist du nur ein trüber Gast
Auf der dunkeln Erde.

Es gilt aber nicht nur den Kampf des Menschen gegen sich selbst, sondern auch die Überwindung der Widerstände, die von außen an ihn herantreten. Nicht in Vermeidung, sondern in Beherrschung und Umschaffung, Aneignung alles Begegnenden soll dies geschehen, denn es ist in des Menschen Macht gestellt, alles, was ihm als Widerstand und Hemmnis sich entgegenstellt, zur Steigerung seiner sittlichen Tätigkeit zu verwerten. Zu diesem sittlichen Charakter der menschlichen Tätigkeit gehört es, daß es nicht auf das eigene Selbst und sein Wohl gerichtet ist, sondern daß es auch die übrigen Individualitäten anerkennt und sich mit ihnen zusammenschließt zu dem Ziel einer begeisterten Gemeinschaft der im höchsten Grade Weisen und Guten. Was aller Tätigkeit erst den rechten sittlichen Wert verleiht, das ist wie bei Jesus die Gesinnung. Als oberstes Ideal bezeichnet Goethe eine grenzenlose Uneigennützigkeit d. h. die Liebe.

»Das Opfer, das die Liebe bringt
Es ist das teuerste von allen,
Doch wer sein Eigenstes bezwingt,
Dem ist das schönste Loos gefallen.«

Freilich ist auch darin Goethe mit Jesus einig, daß der Mensch allein die Kraft nicht besitzt, die seiner Bestimmung in den Weg tretenden Hindernisse von sich aus zu überwinden. Zu ihrer Überwindung bedarf er des Glaubens; die Frömmigkeit wird ihm ein Mittel, durch die reinste Gemütsruhe zur höchsten (sittlichen) Kultur zu gelangen. Goethe sieht im Glauben eine Art von Naturheilkraft, durch die der Mensch, der ohne ihn nicht sein kann, sich über die Leiden und Wirrnisse des Lebens hinweghilft, er würdigt ihn vorwiegend nach seiner Bedeutung für das Glück des einzelnen: »Der Glaube ist ihm ein großes Gefühl von Sicherheit für die Gegenwart und Zukunft und diese Sicherheit entspringt aus dem Zutrauen auf ein übergroßes, übermächtiges und unerforschliches Wesen. Auf die Unerschütterlichkeit dieses Zutrauens kommt alles an; wie wir uns dieses Wesen denken, das ist ganz gleichgültig.« Es erhebt sich hier unwillkürlich die Frage: Läßt sich beides willkürlich trennen? Ist jeder Glaubensinhalt von der Art, daß er ein unerschütterliches Vertrauen tragen kann? Ist nicht der Glaube allezeit so geartet, wie es sein Inhalt mit sich bringt. Goethe selbst scheint seiner eigenen Behauptung zu widersprechen, denn das Zutrauen, das er zu der über der Welt stehenden und sie regierenden Macht hat, dürfte auch bei ihm wesent-

lich darin seinen Grund haben, daß er Gott aus seinen Manifestationen als den Gott der Allmacht, der Liebe und Gerechtigkeit kennen gelernt hat. Auch ihm ist Gott wie bei Jesus; Herr und Vater zugleich; dem entsprechen auch die beiden Seiten des Glaubens: Ehrfurcht und Vertrauen; in Ehrfurcht beugt sich der Mensch vor dem, der über alle Welt und Kreatur erhaben, unsagbar im Geheimnis thront, den wir nur kennen im Symbol, den anzubeten und zu preisen wir auf alle Weise aufgefordert sind; in Ehrfurcht fügt sich der Mensch unter einen höheren, die Ereignisse ordnenden Willen, den wir nicht begreifen, eben weil er höher als unsere Vernunft, unser Verstand ist; auf der andern Seite ist ihm der Glaube auch ein unerschütterliches Zutrauen, daß die Welt gut geschaffen ist und sich auch so behaupten werde. In diesem Glauben ruht in letzter Linie Goethes weltfreudiger Optimismus, jene unendliche Weltbejahung, jenes tiefe Gefühl für ihre Herrlichkeit und Größe, vor allem auch seine Überzeugung von der erhabenen Bestimmung des Menschen. In diesem Glauben kann sich der Mensch nicht nur gegen allen Widerstand behaupten, sondern darf er auch auf eine immer höhere und reichere Entwicklung hoffen. Der Glaube wird ihm zur Bürgschaft seiner ewigen Fortdauer. Wenn der Mensch hier rastlos gewirkt hat, so meint er, sei die Natur verpflichtet, ihm eine andere Form des Daseins anzuweisen, wenn die jetzige seinem Geiste nicht mehr auszuhalten vermag und an die Gräfin Bernstorff geb. Stolberg, die um sein Seelenheil bekümmert ist, schreibt er: »In unseres Vaters Reiche sind viele Provinzen und da er uns hierzulande ein so fröhliches Ansiedeln bereitet, so wird gewiß drüben auch für beide gesorgt sein.« Auch für die Entwicklung der Menschheit im großen und ganzen weckt ihm sein Glaube fröhliche Hoffnung: neben Gott und der Natur bekennt Goethe in den Gesprächen mit Eckermann als einen dritten Glaubensartikel den Sieg des Guten über das Schlechte als den besten Sinn und die Absicht der Dinge. Er glaubt an den Sieg des Christentums. Er rechnet mit Zuversicht darauf, daß, je mehr man die reine Lehre und Liebe Christi, so wie sie ist, wird begriffen und in sich eingelebt haben, man immer mehr aus einem Christentum des Wortes und Glaubens (hier in dogmatischem Sinn gemeint), zu einem Christentum der Gesinnung und der Tat kommen wird und die Zuversicht auf den Sieg der christlichen Ideen, die Hoffnung darauf, daß das Christentum auch in seiner menschlich sichtbaren Erscheinung im Laufe der Zeiten jener göttlichen Verkörperung, die es in der Person Christi gefunden, als dem Ziel der Menschheitsgeschichte sich nähern werde, liegt in seinen Worten an

Carlyle: »Indem ich das Testament Johannes als das Meinige schließlich ausspreche, als den Inhalt aller Weisheit einschärfe, darf ich hoffen, daß das Wort meinen Zeitgenossen nicht so seltsam vorkommen werde als den Schülern des Evangeliums, die ganz andere höhere Hoffnungen erwarteten.«

Endlich sei auch noch hingewiesen auf die Goethesche Beurteilung von Jesu Person und Werk, die sich doch in wesentlichen Punkten dem Bilde nähern dürfte, das vor allem die drei ersten Evangelien bieten. Damit, daß Goethe die orthodoxe Auffassung von Jesus als einem »Doppelwesen«, als einer zusammengesetzten Person oder auch als die Verkörperung des Menschen an sich gleichsam als das Allgemeine der Menschheit in Person aufgegeben und auch die pietistische Auffassung Jesu in Lavaterscher Form abgelehnt hatte, war ihm doch Jesus selbst in keiner Weise entschwunden. Wohl von Herder beeinflußt, hat Goethe Jesus stets als eine geschichtlich einzigartige Individualität mit nationaler Eigenart gewürdigt und hat auf dem Wege geschichtlicher Betrachtung in Übereinstimmung mit dem Bild, wie es fest genug umrissen der evangelische Bericht vor uns hinstellt, Jesus als die Offenbarung des höchsten Prinzips des Sittlichen und damit als höchste Offenbarung Gottes selbst erkannt, in dem der Abglanz einer Hoheit wirksam war, die von seiner Person ausging, so göttlicher Art wie nur je auf Erden das Göttliche erschienen ist. Ihm bleibt Jesus für immer ein höchst bedeutendes Wesen, eine »problematische Natur«, problematisch freilich nicht im gewöhnlichen Sinne genommen, sondern im höheren Sinn, nach welchem seine Person ein Problem bleibt, von dem das Gemüt sich in keiner Weise abwendet, sondern ihm in ruhiger Verehrung gegenübersteht, dabei sich von allem Grübeln über solche Geheimnisse enthaltend, die einseitig auf theoretischem Wege durch die Kraft des Verstandes ohne Widersprüche nicht gelöst werden können. Damit hat Goethe der Theologie, die sich Jahrhunderte lang am biblisch-dogmatischen Christus als einer einheitlich seinsollenden Größe müde gearbeitet hat, den Weg des geschichtlichen Christusverständnisses gewiesen, den sie je länger je mehr mit bewußter Entschiedenheit zu gehen gewillt ist.

Auch die Beurteilung Jesu als Erlöser war Goethe von höchster Wichtigkeit und er legt dabei auf die Wirksamkeit Jesu in Lehre und Leben das Hauptgewicht. Je mehr sich Goethe damit mit der kirchlichen Lehre in Widerspruch setzt, die eben wesentlich paulinisch orientiert ist und die erlösende Tätigkeit Christi auf seinen Tod und seine Auferstehung konzentriert, desto mehr dürfte Goethe sich mit

Jesus selbst in Übereinstimmung befinden. Wenn auch Goethe des genauen sich wenig darüber ausgesprochen hat, worin er gerade in Lehre und Leben die erlösende Tätigkeit Jesu setzt, so hat die neuere Theologie mit Recht gerade die erlösende Kraft von Lehre und Leben Jesu hervorgekehrt und das geschichtliche Recht der Goetheschen Beurteilung dargetan. Es liegt darin, daß Jesus selbst eine Liebe Gottes verkündigt hat, die nicht erst von allerlei Bedingungen abhängig gemacht werden muß, als könne sie sich nicht des Reuigen ohne weiteres erbarmen. Bedingungslos verkündigt Jesus den Bußfertigen Gottes Vergebung, am allerdeutlichsten tritt dies hervor im Gleichnis vom verlornen Sohn.

Wenn auch die beiden Stellen Mark. 10, 43 und die Einsetzungsworte des Abendmahls in der Fassung bei Matthäus Matth. 26, 28 immerhin auch in Jesu Mund einen Anknüpfungspunkt für die Schätzung des Todes Jesu als eines wirksamen Mittels zur Erlösung bilden, so ist doch der erste Ausspruch des λύτρον ἀντὶ πολλῶν in keiner Weise so durchsichtig, daß man ohne Mühe eine sonst bei Jesus nicht vertretene Auffassung darauf gründen könnte und wird über der Schwierigkeit des einen Ausdrucks die Hauptsache, der Gedanke Jesu von der Größe seiner dienenden Liebe übersehen. Auch die Einsetzungsworte des Abendmahls weisen nicht mit Notwendigkeit auf eine Sühnung der Sünde durch Blut hin. Die Möglichkeit, daß Jesus von einer Besiegelung des neuen Bundes durch sein Blut gesprochen hat, vollauf zugegeben, so ist doch daran festzuhalten, daß die ganze Handlung, die Jesus am Vorabend seines Todes begeht, symbolischer Art ist und auch sein Blut selbst ein Symbol ist, das wir im einzelnen verschieden fassen mögen, das aber jedenfalls seine Liebe widerspiegelt, die ihren Höhepunkt in seinem Tode findet. So hat Jesus erlösend gewirkt durch seine Lehre, da er unsere sittliche und religiöse Erkenntnis neues Licht aufgeschlossen hat und die Religion von allen »nationalen Prätensionen, von nationaler Gebundenheit, von der Zermonie, von dem Buchstaben und der herrschenden Gelehrsamkeit befreit hat«. Erlösend hat Jesus gewirkt durch sein Leben, durch das kindlich kühne Vertrauen, mit dem er sich allen Führungen seines himmlischen Vaters unterwirft und zum Leben mit all seinen Rätseln und Leiden Ja und nicht Nein sagt, und durch die unendliche Liebe, mit welcher er den letzten glimmenden Funken eines bis in den Grund verdorbenen Lebens entfacht, die in Gott verborgene Gnade als eine lebendige Kraft in die Menschenseele hineinlenkt, ihr Dunkel lichtet und in hellem Sonnenglanz ein Ziel erscheinen läßt, in dem sie sich selbst, ihr eigenes höheres Selbst erkennt.

2. Die Differenzpunkte

Neben der bisher gefundenen Übereinstimmung resp. Verwandtschaft zwischen Jesus und Goethe, die darin ihren Grund hat, daß beide Vertreter eines ethischen Idealismus sind, darf nun aber nicht übersehen werden, daß doch auch wesentliche Differenzpunkte vorliegen, daß Goethe die Höhe und die sichere Fundamentierung des christlichen Idealismus nicht erreicht. Es ist wohl zu beachten, daß man der Weltanschauung Goethes mit irgend einem »ismus« in keiner Weise gerecht wird, daß neben dem ethischen Idealismus, wie er hauptsächlich die Epoche seines Alters kennzeichnet, doch auch noch eine Fülle von Unter- und Nebenströmungen herlaufen, wie sie in seinem unendlich reichen Geistesleben wohl verständlich sind. Die naturalistische und idealistische Auffassung des sittlichen Lebens ist bei ihm in keiner Weise ausgeglichen. In letzter Linie hängt das zusammen mit seinem Gottesglauben und mit der Stellung, die er der Religion zuweist. Die Religion ist bei ihm herabgedrückt — es verrät sich hier ein ungünstiger Einfluß der Kantischen Philosophie — zu einem Vehikel der Sittlichkeit, anstatt daß sie die sichere Grundlage derselben bilden würde. Sein Gottesglaube leidet an einer unbestimmten Weite im Unterschied von der Bestimmtheit und Geschlossenheit des Gottesglaubens Jesu und entbehrt darum auch der sicheren Kraft und Hilfeleistung für die Erfüllung der sittlichen Aufgabe. Wohl bedient er sich auch der Sprache der kindlichen Frömmigkeit, nennt Gott den uralten heiligen Vater, redet von seiner Gerechtigkeit und Liebe, zu der wir vertrauend emporblicken dürfen, von Gott als einem persönlichen, dessen der sittliche Mensch zur Lösung seiner Aufgabe bedarf und scheidet sich so vom Pantheismus, der Gott nicht als Persönlichkeit der Natur gegenüberstellt, sondern ihn in derselben leben und wirken läßt. Indessen bleibt ihm doch der eigentliche Kern der Religion die Ehrfurcht; in letzter Hinsicht bleibt Gott der unerkennbare, dem gegenüber der Mensch in der Stimmung der Ehrfurcht vor dem Unsichtbaren und Unsagbaren zurückbleiben muß. Der Gottesglaube Goethes trägt einen wesentlich semitischen Charakter, der wohl durch die orientalischen Studien seines Alters wesentlich genährt ist und vor allem den Abstand des Menschen von Gott im Auge behält. So konnte er auch der Schätzung der menschlichen Persönlichkeit nicht die sichere religiöse Grundlage geben, die allein eine solche Wertung begründet. Mit Recht sagt de Lagarde: Die Berechtigung zur Selbstliebe liegt in unserem Stammbaum, daß wir des Allerhöchsten Kinder sind. Die Vaterschaft

Gottes begründet die Sohnschaft des Menschen und damit seine einzigartige Würde und gibt dem ethischen Idealismus Jesu die sichere religiöse Grundlage im Gottvaterglauben, der im Mittelpunkte seines Glaubensbegriffs steht. Hier erst gewinnt der einzelne als Person die Sicherheit des Selbstgefühls, die er braucht, um sich gegen Naturwelt und Menschenwelt zu behaupten. Das Christentum gliedert den Menschen ein in die religiöse Aristokratie der Söhne und Töchter eines königlichen Vaters. Ein Gott ist unser Stammherr, der äußeren Unendlichkeit des Alls tritt eine innere Unendlichkeit des Menschengeistes gegenüber, deren Würde jeder andern Würde überlegen ist. Hier erst ruht der Mensch in seiner eigenen Unendlichkeit, persönlicher Wert und persönliche Aufgabe münden ein ins Unbedingte. Bei Goethe dagegen ist es nicht der Gottesglaube, sondern der Glaube an den eigenen Genius, der den Wert der Persönlichkeit ausmacht. Wohl empfindet er die Verwirklichung des Guten als Selbstverwirklichung und Selbsternährung; aber er bleibt dabei stehen, die Moral als Physik zu begreifen, das Moralische versteht sich bei ihm schließlich von selbst; darum hat er es unterlasen, die sittliche Selbstentfaltung und Selbstoffenbarung religiös zu begründen und zu vertiefen; zu der Erkenntnis ist er nicht fortgeschritten, daß nur die Religion der Sittlichkeit ihre ewige Grundlage gibt, wie dies Ineinander von Religion und Sittlichkeit gerade das Wesen des Idealismus Jesu ausmacht. Vielleicht sind hier Kantische Einflüsse mit im Spiele gewesen, der durch eine religiöse Begründung des Sittlichen seine Autonomie gefährdet sah und es völlig übersehen hat, daß man mit einer religiösen Begründung des Sittlichen in keiner Weise in die Heteronomie fremder außersittlicher Motive verfällt, sondern dasselbe auf den Urgrund der Dinge zurückführt, auf die letzte innerste Einheit, von der aus das gesamte Leben, das natürliche wie das sittliche Leben bestimmt wird.

Ebensowenig als die Tiefe erreicht Goethe die Höhe des christlichen Idealismus. Goethe ist der Vertreter einer immanenten, Jesus der einer transzendenten Lebensrichtung. Die von Goethe geforderte sittliche Tätigkeit behält eine innerweltliche Richtung und richtet sich auf die innerweltlichen Zwecke, welche das individuelle und soziale Leben und die Bearbeitung der Natur in immer wachsendem Umfange darbieten. Bei ihm handelt es sich um die ganze Fülle weltlicher Aufgaben und Güter, um die Freude und Kraftentfaltung, das Dasein in seiner ganzen Breite und Fülle auszuleben, in seiner Person und in der Gesamtheit die Lebensenergie aufs höchste zu steigern. Er kennt nur die eine Hälfte des christlichen Sittlichkeits-

ideals: Du sollst deinen Nächsten lieben als dich selbst und die erste Hälfte: »Du sollst Gott lieben« ist für ihn so gut wie nicht vorhanden. Wie ganz anders der Idealismus Jesu. Wie bei ihm Gott die Quelle alles geistig persönlichen Lebens ist, so bleibt er auch die höchste Norm nnd das höchste Ziel: Ihr sollt vollkommen sein, gleichwie euer Vater im Himmel vollkommen ist. Es taucht hier das in unsern Tagen so vielverhandelte Problem des Verhältnisses des überweltlichen christlichen Sittlichkeitsideals zur innerweltlichen Kultur auf. Angesichts des gesteigerten Kulturfortschritts, den wir dankbar anerkennen, erhebt sich notwendig die Frage: läßt sich denn der transzendentale Idealismus des Christentums noch vereinigen mit jener Fülle innerweltlichen Strebungen und Aufgaben, mit jenem Reichtum breit auseinanderstrebender Lebenskraft und Lebenslust, die in der human-ästhetisch gerichteten Ethik eines Goethe ein zusammenhaltendes Prinzip und eine innere Harmonie gefunden hat, ja kann sich dann angesichts der modernen Weltentwicklung unser tatsächliches Leben in dieser überweltlichen Richtung des Christentums bewegen? Ist man hier nicht vor eine folgenschwere Entscheidung gestellt, bei welcher die Lösnng nur lanten kann aut-aut, entweder Christentum oder Kultur. Hat nicht am Ende doch Strauss recht, wenn er in Goethe den Heros einer neuen Weltanschauung sieht, die dazu berufen ist, das Christentum endgültig abzulösen, einen neuen Erlöser, der uns von der Transzendenz Jesu befreit hat, die Menschen wieder gelehrt hat, mit festem Fuß auf der Erde zu stehen und sie davor bewahren möchte, überspannten, nie erreichbaren Idealen nachzujagen? Ist der Vorwurf gegen die transzendente Lebensrichtung Jesu berechtigt, daß hier ein Dualismus vorliege, eine Entzweiung in der innersten Tiefe des menschlichen Wesens, die eine einheitliche Gestaltung der Persönlichkeit erschwere, wo nicht unmöglich mache, die bei einer bloß innerweltlich gerichteten Sittlichkeit viel leichter erreichbar sei, da dem christlichen Bewußtsein leicht und oft jene innerweltlichen Pflichten als Verpflichtungen und Rechte nur zwischen Mensch und Mensch, als eine von sich selbst regelnde Angelegenheit der Welt zu entschwinden drohen? Läßt sich denn keine Synthese finden, daß jene innerweltlichen Motive auch ihre Stelle finden in dem überweltlichen christlichen Sittlichkeitsideal und damit der angebliche Zwiespalt überwunden wird? Es darf nun in dieser Frage nicht übersehen werden, daß der überweltliche Charakter der Lebensrichtung Jesu keineswegs derart ist, daß er mit dem katholischen Dualismus von weltlichem und asketischem Leben identisch wäre und daß die immanente Ethik Goethes die Gefahr einer Verabsolutiernng

der Kultur in sich schließt, welche der Forderung eines wahren allgemeinen menschlichen Glückes ins Gesicht schlägt. Bei allem Segen, den die Kultur unleugbar hat, ist doch auch wohl zu beachten, daß sie das Bedürfnis und die Genußsucht steigert, das selbstische Raffinement und ein falsches Herrentum auf der einen Seite, das Bewußtsein der Entbehrung, die Sklaverei auf der andern Seite. Gegenüber dieser vertrauensseligen Kulturschwärmerei und der unbesehenen Anerkennung der gesamten Kulturentwicklung, zu der eine immanente, humane Ethik, wie die Goethes, notwendig führen muß, bildet nun der ungebrochene Idealismus Jesu ein notwendiges und heilsames Korrektiv, der über der alten Welt sich eine neue Welt erheben läßt, die zugleich den transzendentalen Hintergrund und Zielpunkt jener bildet, über dem Menschlichen das Gottmenschliche und durch das Gottmenschliche den Menschen frei macht von der Herrschaft des Nurmenschlichen, Allzumenschlichen. Die bedeutsame Höhe des Idealismus Jesu ist eben diese Geschlossenheit, kraft der er die bloß ethische Kultur zur ethisch-religiösen vollendet, kraft der er der Humanität neues Blut zuführt durch die Begründung des Wesens der Menschheit in das Wesen der Gottheit durch die Steigerung des Menschlichen zum Gotteskindlichen. Dabei bleibt aber auch im transzendenten Idealismus Raum für die weltlichen Aufgaben und Interessen, nur dürfen sie nicht als Selbstzweck, sondern nur nach ihrem relativen Wert in Betracht kommen. Mit Recht weist Tröltsch darauf hin, daß diese Doppelheit der sittlichen Motive, wie sie in dem Gegensatz der immanenten und transzendenten Ethik vorliegt, nur ein Spezialfall des allgemeineren Gegensatzes sei, der in der Doppelstellung des Menschen als Naturwesen und als geistig sittlicher Persönlichkeit sich darstellt und der im Werden und Reifen der Persönlichkeit überwunden wird. Wie der Mensch sich zunächst als sinnliches, selbständiges Einzelwesen erfaßt und erst allmählich in fortschreitender Vertiefung seine absolute Befaßtheit in Gott erkennt, so beginnt auch die sittliche Arbeit überwiegend mit der Herausarbeitung und Behauptung des relativ geistigen Wertes gegenüber der Natur und den Mitmenschen, um schließlich immer mehr über die Bedingtheit und Relativität dieser sittlichen Güter auf den bleibenden, endgültig befriedigenden Wert der Persönlichkeit vor Gott geführt zu werden, und von dieser Stufe aus dann wieder die humane Sittlichkeit und deren Lebensordnungen nicht mehr als Selbstzweck, sondern als Mittel zur höchsten überweltlichen Sittlichkeit zu behandeln. Diese sittliche Entwicklung, wie sie der Idealismus Jesu fordert, ist freilich

keine begrifflich notwendige, sondern muß sich auf dem Weg der Freiheit vollziehen und ist nicht möglich ohne eine meistens sehr allmähliche Wendung in der sittlichen Entwicklung. Viele kommen überhaupt nicht zu dieser Wendung und das ist der Grund, daß so wenig Verständnis für das christliche Sittlichkeitsideal vorhanden ist. Im letzten Grunde rührt das nicht von der Überzeugung der wissenschaftlichen Unmöglichkeit und Unrichtigkeit des christlichen Sittlichkeitsideals her, sondern von der Abneigung gegen die Anstrengung und den sittlichen Kampf, ohne welche man das christliche Sittlichkeitsideal nicht erreichen kann, gegen den Weg des Leidens, das hier kein Gegenstand pessimistischer Resignation, kein Ausfluß eines unabwendbaren Fatums ist, sondern das hier seine positive fruchtbringende Stellung einnimmt.

(Schluß folgt.)

MITTEILUNGEN

1. Die Mannheimer Schulorganisation

Zu den stark besuchten Jenaer Ferienkursen im Sommer 1905 hielt Prof. Dr. Sickinger, Stadtschulrat in Mannheim, eine offene, sympathische Persönlichkeit, drei Vorlesungen über die von ihm eingerichtete Schulorganisation. Da diese Schuleinrichtung viel besprochen wird, so soll das Wichtigste aus den Vorträgen hier kurz zusammengestellt werden. Dr. Sickinger sprach

1. von der Notwendigkeit,
2. von den Einwendungen und
3. von der Würdigung.

1. Notwendigkeit

Dr. Sickinger betont, daß auch die Volksschüler im Wissen und Können, im Interesse für die Schule und in der sittlichen Lebensführung sicherer gemacht und weiter geführt werden müssen, und zwar handelt es sich bei der von ihm geschaffenen Organisation nicht um einzelne, etwa um die fähigen Köpfe, sondern um alle Schüler. Die Leistungsfähigkeit der ganzen Volksschulkörper ist zu erhöhen. Tief betrübend ist's, wenn bis 50 % aller Schüler die oberste Klasse nicht erreicht. Die Klagen über das mangelhafte Wissen der Fortbildungsschüler sind noch nicht verstummt, und selbst über die Schüler wird geklagt, die die oberste Klasse der Volksschule absolvierten.

Besser wird's werden, wenn der Lehrplan vereinfacht, die volle Klasse beseitigt, dem überlasteten Lehrer Arbeit abgenommen wird und — worauf Dr. Sickinger besonderen Wert legt — die seelische Verschiedenheit der Kinder mehr berücksichtigt wird, man also auch in der Volksschule individualisiert. Bis vor kurzem freilich wurde behauptet, die Volksschule könne bei ihren vielen Mängeln überhaupt nicht individualisieren. Das könne nur die Privat- und höhere Schule. Das innere Moment — die seelische Verschiedenheit der Kinder — zu beachten, liege

gar nicht in der Machtsphäre der Volksschule. Leider war's und ist's vielfach so. Die Volksschulverhältnisse sind ja oft noch ganz traurig. Den Lehrer trifft hier nicht die Hauptschuld.

Daß das Kind an Körper und Geist recht verschieden ist, können wir in der Schule täglich erfahren. Welcher Abstand z. B. schon unter den Neulingen im Äußern und Innern! Schulärzte weisen darauf hin und die neue Psychologie und Physiologie legt's immer wieder dar. Besonders die geistig zurückgebliebenen Schüler sind völlig voneinander verschieden. Infolge der großen Unterschiede, die vom Stumpf- und Schwachsinn durch alle Nuancen bis zum offenen, fähigen, lernbegierigen Kopfe und darüber hinausgehen, ist natürlich auch sehr verschieden, die Fähigkeit, das Dargebotene aufzunehmen, mit dem Geistesinhalte zu verbinden und dann recht zu gebrauchen. Wie müht und plagt sich manches arme Kind und möchte alles verstehen, und das andere hört halb hin und beherrscht alles. Mit jeder Stunde, jedem Schultage und jeder -woche wird der Abstand größer. Zu der verschiedenen körperlichen und geistigen Veranlagung des Schülers treten günstige und ungünstige Einflüsse von außen, etwa durch die gesamte Verpflegung, Behütung, durch liebevollen Umgang, bez. Verwahrlosung. Das ganze Milieu, in dem das Kind steht, fördert oder hemmt die Ausbildung und Schularbeit. Die Schüler bilden nach ihrer geistigen Beschaffenheit eine tief anfangende und eventuell sprungweise recht hoch steigende Linie.

In größeren Städten wurde nun auf die geistigen und sozialen Unterschiede der Kinder — letztere beeinflussen die ersteren so oft! — Rücksicht genommen: es gab und gibt Schulen mit niedrigen und höheren Zielen, mit Kindern armer und reicher Eltern, Armenschulen, 1. und 2. Bürgerschulen. Andere Orte wollten allen Schülern gleiche Schulen geben. Die sozial und geistig schwachen Schüler aber waren dabei im Nachteil. Sie konnten mit den andern nicht vorwärts kommen und blieben zurück. Eine ihnen entsprechende Hilfe gab es nicht. Bei allem guten Willen war man gegen sie ungerecht. Es ist eben ein Naturgesetz, daß die Kinder nur unter der Berücksichtigung aller ihrer Verhältnisse die beste Ausbildung erhalten. Dabei ergibt sich der sehr wichtige, von Dr. Sickinger betonte Satz: *Je ungünstiger die physische und psychische Beschaffenheit der Kinder ist, desto günstiger müssen die Schulverhältnisse sein.*

Auf Grund dieses Satzes hat Dr. Sickinger seine Schulorganisation in Mannheim aufgebaut.

Mannheim hat jetzt bei 160 000 Einwohnern 22 500 Volksschüler in 544 Klassen mit 523 Lehrern und Lehrerinnen. Die Zahl der Lehrpersonen stieg in der Zeit, in der sich die Schülerzahl verdoppelte, um das Zweieinhalbfache.

Die Schulklassen gliedern sich in 3 Reihen, in die Haupt- (Normal-), Förder- und Hilfsklassen. Die Hauptklassen sind achtstufig; eventuell aber wird das 7. Schuljahr getrennt und zweijährig. Das betrifft solche Schüler dieses Schuljahrs, die für die 1. Hauptklasse nicht reif sind. Sie kommen in eine für sie geeignete Abschlußklasse. Die Hauptklassen sind dann

siebenstufig. Die zweite, die Förderklassen-Reihe, hat 5—6 Klassen. Die oberste Klasse gibt einen Abschluß. In der dritten Reihe gibt's 4 Klassen. Bemerkenswert ist, daß die Schülerzahl beträgt in den Hauptklassen 45 bis 46, in den Förderklassen 30—31 und in den Hilfsklassen 15—16. Ferner ist zu beachten, daß Lehrer und Lehrerinnen in den Förder- und Hilfsklassen sich für diese schwachen Schüler besonders eignen sollen. Sie sollen die tüchtigeren und zuverlässigeren sein. Die Arbeit an diesen Schülern ist also keine Zurücksetzung, sondern ein Beweis besonderen Vertrauens. Diese Schulklassen nehmen daher durchaus nicht eine geringere Stelle ein; sie sind im Gegenteil bevorzugt. Dieses ist auch noch der Fall dadurch, daß den Lehrern dieser Klassen eine größere Freiheit im Lehrplane gewährt wird. Für diese Klassen sind nur die Lehrziele bestimmt, nicht aber bis ins einzelne der zu behandelnde Stoff. Es kann also in Geschichte und Erdkunde, in Rechnen und Deutsch und in jedem andern Lehrzweig vereinfacht werden. Die Lehrziele der Förderklassen sind dieselben wie die der Hauptklassen. Schüler der Förderklassen können also in die nächst höhere Hauptklasse versetzt werden. Ferner besteht in den Förderklassen ein Abteilungs- und Gruppenunterricht. In ihm werden die Schüler, die in einem Unterrichtszweige besondere Nachhilfe bedürfen, in besonderen Schulstunden vereinigt und gefördert. Hier zeigt sich ein weitergehendes Individualisieren. Ferner ist in den Förder- und Hilfsklassen das Fortführen der Schüler durch mehrere Klassen von demselben Lehrer eingeführt. Endlich gewährt die Stadt p. a. 20 000 M zu Wohlfahrtseinrichtungen, besonders für die körperlich und geistig zurückgebliebenen Schüler. Sie erhalten Milch, Brot, Solbäder, Tagesaufsicht, Beköstigung und Behütung in Kinderhorten u. ä. Also sind die Schüler der Förder- und Hilfsklassen nach vielen Richtungen hin im Vorzuge, und es kann niemand beikommen, diese Kinder als geringer bewertete anzusehen, von oben her zu beurteilen und zu bespötteln.

In die Förderklassen kommen die in den Hauptklassen nicht Versetzungsfähigen, ferner Kranke, die für die Anstrengung in den Hauptklassen zu schwach sind, und solche Schüler, die ans ungünstigeren Schulverhältnissen zuzogen. In ihnen bleiben alle, die die in den Klassen gewährten Vorzüge immer brauchen. Nicht darin bleiben die, die sich für die Arbeit der Hauptklassen kräftigten. Noch schwächere Schüler kommen in die Hilfsklasse und eventuell in die Idiotenanstalt. Hier spricht der Schularzt mit. Mannheim ist die erste Stadt, die Ärzte anstellt, denen die Privatpraxis untersagt ist. Sie sind allein Schulärzte und erhalten ihr Einkommen als städtische Beamte.

Neben dieser Organisation ist Dr. Sickinger fortgesetzt bemüht, den Lehrplan in ein richtiges Verhältnis zu den Schülern zu bringen; er soll noch weiter eingeschränkt werden. Die Lehrer werden mehr entlastet. Bei dem jetzigen Lehrermangel müssen allerdings einzelne noch bis 41 Stunden in der Woche Unterricht geben. Sie erhalten dafür 6—700 M p. a. Entschädigung.

In Zürich, Basel, Winterthur bestand die hier berührte Kinderfürsorge schon, oder sie wurde eingeführt, bez. vervollständigt. Die Mannheimer

Schulorganisation ist in Baden anerkannt vom Staate durch die Kreisschulinspektion, das Staatsministerium und ferner durch die Stadt. Im Landtage hat man sich für sie erklärt. Dasselbe tat der Ministerpräsident und der erste Geistliche des Landes. Dieser rühmte die freudige Stimmung der Schüler in den Nebenklassen. Pforzheim nahm das System an und der Nürnberger internationale Kongreß für Schulhygiene entschied sich auch für dasselbe. Viele Auswärtige studieren es an Ort und Stelle. Versuche mit Förderklassen machen Leipzig, Chemnitz, Wien, Stockholm und verschiedene andere Orte. Der badnische Normallehrplan sieht Förderklassen vor. Viele Lehrervereine und Lehrerversammlungen stellten sich bisher freundlich dazu. Allein im Juni und Juli 1905 wurde im zustimmenden Sinne darüber verhandelt auf den Lehrerversammlungen in St. Gallen, Berlin, Elberfeld und Görlitz. Natürlich hat die Einrichtung auch Widersacher. Einzelnes war falsch aufgefaßt worden. Bei näherer Beschäftigung mit der Sache haben sich viele mit ihr befreundet. Über diese Schülerscheidung berichteten angesehene pädagogische Zeitungen, z. B. die »Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung« in No. 12 von 1905, die »Deutsche Schule« von 1903, Heft 3 und 4, »Die Hamburgische Schulzeitung« von 1905, No. 14, 50 und 52.

2. Einwendungen

1. Die Gruppierung der Schüler nach der Leistungsfähigkeit ist einseitig intellektualistisch. Dagegen sagt Dr. Sickinger: Aller Unterricht hat sich der Schülerindividualität anzupassen. Das ist Grundprinzip. Damit ist aber auch das Gemüt berücksichtigt. Der Intellekt gibt also nicht den Ausschlag. Dr. Sickinger will natürlich nicht nur Kenntnisse bei den Schülern erzeugen. Er bekämpft den didaktischen Materialismus. Er ist gegen jede mechanische Aufnahme und Einprägung von Resultaten und Lehrsätzen. Aber es gibt auch einen gesunden Intellektualismus. Herbarts Wort behält recht, nach welchem Intellekt, Gemüt und Wille voneinander abhängig sind. Ein ungebildeter, stumpfsinniger Mensch wird niemals ein reiches Gemüts- und Willensleben haben. Der Lehrer muß möglichst sorgsam und gewissenhaft unterrichten. Das ist nur möglich bei Kindern mit fast gleicher körperlicher und seelischer Beschaffenheit. Aus dem Wissen entspringt nach Pestalozzi das sittliche Verhalten.

2. Die Dr. Sickingersche Gliederung ist mangels exakter Maßstäbe nicht durchführbar wegen der Fehlschlüsse gegenüber den Kindern. Ein exakter Psychometer wird allerdings schwerlich erfunden werden. Beim Schülerzeugnis, bei der Zensur und Versetzung muß der Lehrer den Schüler auch beurteilen. Freilich kann er sich dabei auch versehen. Die etwaige Ungerechtigkeit nach Dr. Sickingers Scheidung wird kaum größer sein. Sie wird im Gegenteil sicherer das Richtige treffen, als Lehrer, Schulleiter, Arzt in schwierigen Fällen sich vereinigen. Die Beteiligung des Schülers am Unterricht gibt immer einen ziemlich sicheren Maßstab. Bisher blieben die Schüler der Dr. Sickingerschen Förder- und Hilfsklassen sitzen. Aber darin, daß sie mit jüngeren Schülern nochmals denselben Kursus

durchlaufen, liegt die Härte. In Mannheim tritt in der Förder- und Hilfsklasse ein neuer Lehrplan und eine andere Art der Unterrichtserteilnng auf. Die Klasse ist kleiner, die Beschäftigung mit dem einzelnen Schüler inniger, liebevoller, individueller, die allerhand besondere körperliche Verpflegung und Hilfe leistet. Der Schüler muß sich hier gehoben fühlen, nicht gedrückt wie der sitzengebliebene. Im Vorwärtsschreiten verliert er nicht ein Jahr. Er hat die Möglichkeit, alles einzuholen. — Vom Lehrer solcher Kinder wird freilich eine tiefere psychologische Bildung, große Liebe zu den Schwachen und eine sorgsame Führung des Individuenbogens verlangt.

3. An den Schülern der Förder- und Hilfsklassen haftet ein Makel. Durch die besonderen Klassen kommt Zwiespalt zwischen Schule und Haus. Mehrfach sind in den Klassen die Kinder der Armen, so daß wieder Standesschulen entstehen. Was den Makel anbetrifft, so ergibt sich aus dem schon Gesagten die Grundlosigkeit des Vorwurfs. Mißhelligkeiten zwischen Schule und Haus sind in Mannheim nicht entstanden. Die Stadt und alle politischen Parteien sind mit der Einrichtung wohl zufrieden. Gegensätze wurden nicht herbeigeführt. Wollte man von Standesunterschieden sprechen, so müßte man sagen, daß insofern allerdings in den Hilfsklassen Standesschulen entstehen, als ihre Schüler durch die tüchtigsten Lehrkräfte, die von manchem Lehrplanzwang befreit sind, aufs sorgfältigste psychisch und physisch gefördert werden. Die Lehrer haben das Recht, gewisse Schulstunden mit den Kindern im Freien zu verbringen zur Stärkung der Gesundheit und des Geisteslebens ihrer Schüler. Dadurch entsteht, zumal die Klasse weniger Schüler hat und der Lehrer den Kindern in mehreren Jahren verbleibt, ein festes Band zwischen Lehrer und Schüler und auch zwischen Schule und Haus.

4. Die wertvollen Beziehungen zwischen Begabten und Minderbegabten werden beseitigt. Der fördernde Einfluß der erstern geht den letztern verloren. Bis daher waren alle Schüler vereinigt und eine irgendwie nennenswerte Hilfe für die geistig Armen hat sich nicht ergeben. Die Vermischnng der Schüler hatte einen Mißerfolg. Sie bringt sogar die Gefahr, daß die Guten von den andern geschädigt werden. Die Geistigregen fühlen sich unter den Schwachen gelangweilt, was ja sehr üble Folgen haben kann. Die Zurückgebliebenen fühlen sich unter ihresgleichen wohl und sicher. Da erlangen sie das ihnen fehlende Selbstvertrauen am ersten.

5. Die Normalklassen schreiten in zu raschem Tempo vor. Der Fortschritt ist immer abhängig von der geistigen Begabung der Schüler und dem Geschick des Lehrers. Erfolgt er zu rasch, so rächt er sich beizeiten.

6. Der Schulweg zu den einzelnen besonderen Klassen ist zu weit. Das kann vermieden werden, wenn die Förder- und Hilfsklassen nicht in besonderen Schulhäusern, sondern je nach Bedürfnis in Gebäude mit Normalklassen gelegt werden.

7. Die Kosten werden zu hoch. Ist die Schule eingerichtet, wie es sich gehört, so machen die neuen Klassen kaum besondere Auslagen. In Mannheim erhielt jede Normalklasse noch 2 Schüler, und infolgedessen konnten die Förder- und Hilfsklassen die geringere Schülerzahl bekommen.

Eine Mehrbelastung der Klasse trat da überhaupt nicht auf. Außerdem gebietet die Bürger- und Christenpflicht, sich der Schwachen zuerst anzunehmen, selbst dann, wenn es etwa etwas kostet. Schwachbegabte Schüler und folglich auch die Nebenklassen sind ein notwendiger Bestand der Schule.

8. Die Mannheimer Einrichtung wird hinfällig bei einem nicht zu weit gehenden Lehrplane und bei geringerer Klassenfrequenz. Daß im Lehrplan, besonders beim religiösen Memorierstoff, i. a. einzelnes auszuscheiden ist, bestreitet niemand; auch manche andre Lehrzweige überschreiten wohl die Fassungskraft der Schüler. Dr. Sickinger selber dringt auf eine Vereinfachung auch für die Normalklassen. Beschränkte Kinder aber werden dadurch nicht beseitigt. Eine Verkürzung der Lehrziele aber nur wegen der Schwachen bedeutet eine Versündigung gegen die Normalen. Genau so steht's mit der Klassenfrequenz. Die Mannheimer Hauptklassen haben 45—46 Schüler, die Leipziger 38; aber doch ist da die neue Schülertrennung nötig. Nicht die zu stark besetzte Klasse erzeugt die große Schwierigkeit, sondern die zu verschiedenartigen Schüler. Eine wirklich gleichmäßig durchgebildete und veranlagte Klasse von 60 Schülern ist leichter weiterzuführen als eine von 30 verschiedenen Kindern. Man sehe nur in die Schulen, die Schüler aus allen Ländern und mit der verschiedensten Begabung und Durchbildung vereinen.

9. Dr. Sickinger arbeitet in seiner Organisation der allgemeinen Volksschule entgegen. Dagegen sagt er: die gesamte Volkserziehung muß eine einheitliche Grundlage haben. Aber je nach den Fähigkeiten der Schüler muß eine Differenzierung eintreten. Nur so können starke Geister aus dem Volke gebildet, moralisch und intellektuell Schwache gefördert und die gesamte Volksbildung quantitativ und qualitativ gesteigert werden. Es müssen eben auch die Schwachen auf den möglichst günstigen Platz gehoben werden. Diese Fürsorge gegen die Schwachen haben alle Pädagogen gefordert. Dr. Sickinger stimmen neuerdings u. a. zu Prof. Natorp in seiner Sozialpädagogik und Tews, deren soziale Gesinnung zuverlässig und bekannt ist; ferner der Züricher demokratische Schularzt Dr. Krafft und die St. Gallener Konferenz, letztere vom rein demokratischen Standpnnkte aus.

3. Würdigung

Bei der Volkserziehung ist's wertvoll, daß die gesamten Volkskräfte durch zweckmäßige Mittel gehoben werden. Die Erziehung muß sich an alle Kinder aller Stände ganz gleichmäßig wenden. Dr. Sickinger fordert durchaus die allgemeine Volksschule für alle Stände in den 3 ersten Schuljahren. Nur so wird das Individuum in das große Gemeinschaftsleben hinein gebildet werden, sowohl das Muttersöhnchen vornehmer Kreise, wie das Kind, das Anlage zum Haustyrannen hat. Nur so wird die Bürgerkunde praktisch, die Gesinnung sozial, und die allgemeine Volksschule beweist ihren Vorzug vor jeder andern Schule.

Aber bei allem Generalisieren ist das Maß und die Art der vorhandenen Kräfte zu beachten, und die dadurch bedingte Schulerziehung

muß sich aus pädagogischen, hygienischen und psychologischen Gründen rechtfertigen lassen. Die Dr. Sickingersche Einrichtung entspricht dem.

Die Schule soll zur Arbeitstüchtigkeit führen. Der Schüler muß nach dem Maß seiner Kräfte mit ganzer Anstrengung arbeiten, nicht zu wenig und nicht zu viel. Die Schule muß individualisieren. Das Kollektivwesen, die Schüler einer Klasse, muß möglichst gleichartig und der Kollektivunterricht einheitlich sein. Das sind Forderungen, die Pestalozzi und Herbart längst begründet haben.

Die Sonderklassen sind hygienisch beurteilt von Prof. Kräpelin-München und Prof. Pellmann-Bonn, die sich beide dafür erklärten mit der Behauptung, daß so die Überbürdungsfrage schwinde. Kein Mediziner ist gegen Dr. Sickinger aufgetreten.

Die soziale Bedeutung der Mannheimer Einrichtung ist leicht ersichtlich. Die Forderung, sich selbst zu versorgen, ist alt. »Selbst ist der Mann.« Also sind alle Anlagen im Kinde aufs höchste zu entfalten. Das ist nur beim rechten Individualisieren möglich, wie die Behandlung und Heilung der Kranken sich auch genau nach den gerade vorliegenden Verhältnissen richten muß. Wird dies bei der Erziehung übersehen, so gehen viele zu Grunde. Zur Volksschule gehören 90—95 % aller Schüler. Sie muß also aufs vollkommenste eingerichtet sein und die Arbeit in ihr muß aufs gewissenhafteste und unter den günstigsten Verhältnissen ausgeführt werden können. Das ist auch deshalb nötig, weil sich Deutschland jährlich um etwa 800000 Menschen vermehrt. In dem Volkswachstum liegt ein Vorzug gegenüber den Staaten, deren Einwohner sich nur wenig oder nicht vermehren, z. B. Frankreich, Nordamerika. Die Volkszunahme ist stets ein Zeichen von Wohlbefinden, Kraft und Gesundheit. Aber diese 800000 sollen nicht nur Verzehrer, sondern doch eher Mehrer des Nationalvermögens werden. Ferner sollen sie zum Wohle des Vaterlandes einst ihre Stimme bei der direkten Wahl abgeben. Ihre Erziehung und Bildung muß also auch deshalb die denkbar sorgsamste sein. Durch Dr. Sickinger erfährt die Erziehung der Schwachen eine Steigerung. Das wird auch deshalb noch gefordert, weil der vielerorts eingetretene Großbetrieb die Herausbildung der Individualität verlangt. Der Großbetrieb beansprucht an verschiedenen verantwortungsreichen Stellen Umsicht, Einsicht, gewissenhafte Führung. Andrerseits kann alles Originale des einzelnen durch die sich immer gleichbleibende Beschäftigung an derselben Stelle verloren gehen, wenn nicht eine möglichst tiefgehende, der Individualität entsprechende Bildung vorausging.

Dr. Sickinger kann sich mit Recht auf den Vater der modernen Erziehung, auf Pestalozzi, berufen, der sagt: man lasse sicher nicht Wolf und Schaf in die gleiche Schule gehen, und man gebe nicht dem Elefanten und Tiger dasselbe Futter. Bei den Tieren unterscheidet man fürsorglich, bei der Erziehung der Menschen besteht vielfach noch ein Mischmasch. Die städtische Volksschule ist durch die Schwachen beschwert — möchten liebewarme und einsichtsvolle Pädagogen sich der schwachen und — der normalen Schüler mehr annehmen als es heute noch vielfach Brauch ist. —

An dem gutbesuchten Diskussionsabende wurde außer mancherlei anderem noch folgendes, was allgemeineres Interesse hat, berührt.

1. Der Kindergarten müsse ein notwendiger Bestandteil der Volksschule werden. In Zürich z. B. ist er der Volksschule angegliedert. Entgegnet wurde: Der Kindergarten ist und bleibt ein Notbehelf. Die Eltern sind verpflichtet, sich ihrer Kinder selbst anzunehmen. Wo das nicht möglich ist, soll man günstigere Verhältnisse für die Familie anstreben. Eltern und Kinder gehören enger zusammen wie Kindergarten und Kinder.

2. In Mannheim finden mit den Schulanfängern mehrfach Ausgänge ins engere Heimatsgebiet statt. Die Schüler sollen da heimisch werden, einen Übergang vom frohen, kindlichen Treiben zur Schulordnung finden, ihren Körper kräftigen und den Geistesinhalt klären, festigen und weiterführen. Aus dem Grunde und auch um die Hand zu üben, besteht dort im ersten Schuljahre das Modellieren, was jedenfalls dem Malen und Schreiben vorauszugehen hat. Die Lehrer verkehren dort mit den Neulingen im Anfang im Dialekt, in der Haussprache, die nicht abstößt, wie das viele Neue, das aufs Kind beim Schuleintritt einstürmt. Auf solche Weise gibt sich das Kind eher wie es ist und folglich wird seine Eigenart rascher erkannt, so daß schon im 1. Schuljahr, eventuell schon im 1. Monat, die Kinder in die ihnen zusagenden Klassen verteilt werden können, nicht erst nach einem oder nach zwei Jahren. Letztere Zeit ist dem Schüler zum guten Teil verloren gegangen, und die Vereinigung aller Schüler hat außerdem die fähigen zurückgehalten.

3. In den Förderklassen besteht noch ein großer Unterschied in den Schülern. Tatsächlich bestehen in Mannheim nicht nur die Klassen der drei Hauptreihen; im 6. Schuljahr z. B. sind 6 verschiedene Klassen, je nach der Eigenart der Schüler. Vorgeschlagen hat man die alte Schnepfentäler Einrichtung wieder einzuführen, nach welcher die Schüler je nach ihrer Fähigkeit in einem Unterrichtszweige (Rechnen, Sprache . . .) vereinigt werden. Dann aber entsteht kein Klassengeist, die Ausbildung des Gemeinsinns leidet, was heute doppelt nachteilig ist. Allen Nuancen der kindlichen Kraft ist in der Volksschule kaum gerecht zu werden. Dann müßte schon Einzelunterricht eintreten, dem aber alle die Vorzüge des Klassenunterrichts abgehen. Es sind das so viele, daß Kaiser Wilhelm II. einst Schüler des Kasseler Gymnasiums war.

4. Im Abschlußzeugnis der Schüler der nicht normalen Klassen heißt es: Der Schüler konnte infolge besonderer Verhältnisse nicht weiter gefördert werden. Er wurde nach einem Lehrplane unterrichtet, bei dem Praktisches im Vordergrunde steht.

5. Es erscheint unmöglich, die schwachen Kinder der Förderklassen rascher vorwärts zu führen, so daß sie Versäumtes nachholen und außerdem noch Neues dazu lernen und dann zur Normalklasse übergehen können. Eine Hilfe bietet, wie schon angegeben wurde, die geringere Klassenstärke, der besonders vorgebildete und sich für diesen Unterricht besonders eignende Lehrer, der günstigere Stundenplan, der einfachere Lehrplan, das Fortführen der Schüler durch denselben Lehrer in mehreren Jahren und

und die Arbeit in größerer Ruhe und Einfachheit. Aus dem Lehrplane ist alles minder Wichtige ausgeschieden. Nur Hauptsachen treten auf, z. B. im Rechnen, und diese werden sicher geübt. Die Ziele des Lehrplans der Normal- und Förderklassen sind die gleichen, nicht aber die Breite des Lehrstoffs. Tatsächlich kommen auch nur wenig Kinder in die Normalklassen zurück — 1—2 % — etwa zugezogene und solche, die sich besonders vorteilhaft körperlich und geistig entwickelten. Ein Pressen und Dressieren ist in den Förderklassen ausgeschlossen. Besondere Nachhilfestunden werden nicht gegeben, weil sie Körper und Geist belasten.

6. Das erste Schuljahr der Hauptklassen hat die Woche 16 Stunden, in den Nebenklassen 19½. Die Mehrstunden werden im Freien verbracht und auch zur Erholung verwendet, so daß die Kinder, die sich vielfach selbst überlassen sind, nicht zum Herumlungern kommen. Die Nebenklassen dürfen nicht weniger Schulstungen haben wie die Hauptklassen, damit nicht die Meinung entsteht, als seien sie geringwertiger.

7. Das Vertrauen der Familie zur Schule wird gestärkt. Die Schule dient der Familie möglichst allseitig und vollkommen. Sie fördert die Kinder an Leib und Seele soweit sie kann, hilft also, daß ein tüchtiges Geschlecht heranwächst und das kommende Geschlecht vor der Degeneration möglichst bewahrt bleibt.

Jena. Winzer.

2. Zur Volksschul- und Familiennot

Die Kinder sind Fleisch von unserem Fleisch und Geist von unserem Geist. Sie sind unsere Hoffnung, und sie sollen auch unsere Freude, unser Stolz und unsere Ehre sein oder werden. Ganz natürlich ist die Liebe zu den Kindern und der Wunsch, die Kinder glücklich zu sehen. Nötig dazu ist, daß ihr Wissen und Können und ihre geistige Zucht sie befähigt, sich einst im Lebensgetriebe zurechtzufinden, damit sie das leisten, was ein tüchtiger Mensch leisten soll. Das Kind muß lernen und fleißig lernen und sich dem Sittengesetz beugen. Derjenige wird voraussichtlich seine Lebensaufgabe am sichersten erfüllen, der seine körperlichen und geistigen Kräfte am meisten vervollkommnete und so befähigt ist, den Mitmenschen im weitesten Umfange zu dienen.

Wie aber sieht's heute aus mit der Vorbildung und Vervollkommnung der Kinder?

Die Kinder Reicher und Armer leiden unter der heutigen Genuß- und Erwerbssucht. Viele Kinder haben an den Eltern keine sittlichen Vorbilder und an den Schulen keine rechten Bildungsstätten.

Die Kinder der Reichen sind ja vielfach besser daran. Ihre Wohnung, Kleidung, Ernährung, ihre ganze körperliche und geistige Pflege, ihr Schulunterricht, der Umgang, die Bücher, die so nebenhor in ihre Hand kommen, und auch die Hinleitung zum Religiösen und Frommen ist in der Regel besser. Viel, sehr viel fehlt dagegen oft den Kindern der Armen.

Die Wohnung ist eng, ungesund und läßt bei ihrer Beschränktheit dem werdenden Menschen Ahnungen aufgehen und Blicke tun, die ihm besser verborgen blieben. Die Eltern sind den Tag über an der Arbeit. Die Kinder sind sich selbst überlassen. Was soll ihnen die unsaubere, öde, liebeleere Wohnung? Sie liegen auf der Straße, werden als lärmende, ungezogene Burschen verjagt, sie suchen seitab gelegene Wege und Plätze auf, und was sie da treiben, kann man sich denken. Was Wunder, wenn sie garstig werden und von vornherein die Menschen als kalt und herzlos verabscheuen! Will jemand behaupten, sie hätten frohe, glückselige Kinderstunden, der Mutter Liebe zarte Sorgen bewachten ihren goldnen Morgen? Oder aber, die Kinder lassen sich nicht verjagen, in ihrer Schar und Masse treten sie anspruchsvoll von vornherein auf, sie belästigen Altersgenossen und selbst Erwachsene und bemerken, wie man ihnen geflissentlich aus dem Wege geht, sie also als Macht respektiert werden. Sie sind auf dem besten Wege, die großen, immer Unzufriedenen zu werden, selbst da, wo sie keine Ursache haben; sie sind's aus Prinzip. Möglich, daß das die Gegner gerade wollen und daher jene Mängel bestehen lassen. Sie könnten später die ganze Torheit der Unzufriedenheit leicht beweisen. Jedenfalls haben die, denen in der Jugend kein freundliches Geschick zu teil ward, sicher den Nachteil. Man wende auch nicht ein, im Kinderheim, Kindergarten und Jugendhort seien die Kinder wohl geborgen. Bestehen die Anstalten überall? Sind sie immer so eingerichtet und geleitet, daß sie ihren Aufgaben gerecht werden können, und wer will so kühn sein zu behaupten, diese Wohlfahrtseinrichtungen vermöchten Vater- und Mutterliebe zu ersetzen? Selbst in der ausgezeichnetsten Einrichtung und vorzüglichsten Leitung reichen sie noch lange nicht an rechte Elternliebe. Sie sind nötig für unsere Zeit und werden auch vorbildlich wirken für Eltern, die vom rechten Wege abkamen, und von vielen Kindern werden sie als eine Wohltat und ein Glück im ganzen Leben empfunden werden — aber inniges Familienleben ist anders! So leiden viele Kinder aus ungünstig gestellten Kreisen.

Und wie steht's mit der Schule?

Sicher ist rühmend hervorzuheben, daß einzelne Orte, besonders Städte, deren sozialer Sinn überhaupt vielfach vorbildlich ist, viel, recht viel tun. Aber im weiten, deutschen Vaterlande können viele Orte gezeigt werden, wo die Volksschule im argen liegt. In Schlesien allein müßten 4000 Lehrer mehr angestellt sein. Oft sind dürftige, ja der Gesundheit nachteilige Schulhäuser da, schlechter wie mancher Stall, die Lehrergehälter sind kläglich, Klassen sind überfüllt, einzelnen Lehrern wird soviel zugemutet, daß jeder einigermaßen Sachkundige von vornherein weiß, daß die Arbeit nicht in ordnungsmäßiger Weise erfolgen kann, im Ruhestande lebende Lehrer werden wieder zur Unterrichtserteilung veranlaßt, und fortgesetzt berichten Zeitungen von unglaublichem Verhalten der Vorgesetzten gegenüber den Volksschullehrern. In welchem Staate besteht heute kein Lehrermangel? Liegt hier Zufall oder Methode vor? Was hat die Volksschule zu leiden infolge von Vakanzen, von Erkrankungen von Lehrern, von ungenügender Besetzung der Lehrerstellen, von nicht durchgebildeten

Lehrkräften — man denke an das Hilfsschulwesen! —, von unverständigen Eltern und von dem unfreundlichen Sinn vieler! Es ist das immer hervorgehoben worden. Genützt aber hat's im allgemeinen nicht viel, wenn auch viele, edle, hochgestellte Personen immer wieder auf die Wunde hinweisen. Der rechte Sinn für die Volksschule scheint in manchen maßgebenden Kreisen geschwunden zu sein.

Daher leiden die Volksschüler. Dazu kommt, daß sie auch leiden, weil die Eltern nicht erzogen sind und ihre Kinder folglich auch nicht erziehen können. Oft zeigt sich da ein unfreundlicher Sinn gegen die Schule und leider gegen die rechte Lebensauffassung überhaupt.

Was soll aus solchen Volksschülern werden? Bekannt ist, daß nach dem sich immer wieder betätigenden Naturgesetz des Vor- und Aufwärtsstrebens auch aus ungünstigen und traurigen Verhältnissen tüchtige Leute erwuchsen. Aber das geschah ausnahmsweise. Sind tüchtige Schule und gesittete Eltern von Nachteil, dann beseitige man sie überhaupt. Nützen sie aber, so sorge man, daß sie entstehen und einflußreich wirken können.

Denken wir einen Augenblick daran, was die unter ganz wesentlich besseren Umständen arbeitende höhere Schule ihren Schülern ist. Wieviel Anleitung, stete, ruhig vorwärts schreitende Arbeit, wieviel Wissen, Vervollkommnung, sittliche Gewöhnung und Zucht! Wir wissen, daß Wissen an sich nicht versittlicht. Aber wenn es anerzogen wird, dann besteht die Möglichkeit, daß es ein Teil der Persönlichkeit, auch der innern, wird. Wissen und Sittlichkeit sind, nach Pestalozzi und Herbart, abhängig voneinander.

Darum sollten besonders die Eltern, deren Kinder in so mangelhaften, zum Teil in traurigen Schulverhältnissen stehen, sich's angelegen sein lassen, die Volksschule überhaupt zu heben.

Denn was wird's werden? Die Intelligenten und Klugen werden allezeit die Herrschenden der Ungebildeten sein, und sie werden diese Herrschaft um so mehr zu ihren Gunsten ausnutzen, je weniger sie, unter der herrschenden Zeitströmung, selbst durchgebildet sind. Alles spätere Rufen und Schreien und aller Hinweis auf die physische Kraft nützt nichts. Der Ungebildete unterliegt immer.

Darum: schafft tüchtige Familien und tüchtige Volksschulen, denkt an die Kinder!

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Schultz, Dr. **Julius**, Die Bilder von der Materie, eine psychologische Untersuchung über die Grundlagen der Physik. Göttingen, Vandenhoek & Ruprecht, 1905.

In gleichem Sinne wie in der Einleitung des vorliegenden Werkes wurde schon von anderer Seite darauf hingewiesen, daß in dem Kantschen »Apriori« mehr enthalten sei als ein bloßes »Angeborensein«. Es läßt sich nicht leugnen, daß die Grundlagen unserer Erkenntnis mit diesem Begriff im Zusammenhange stehen und daß eine psychologische Betrachtung dieses Gegenstandes für den Erkenntnistheoretiker von Nutzen ist. Auch der Physiker begrüßt das Unternehmen des Verfassers, die Grundlagen der Physik psychologisch zu bearbeiten, und es steht zu erwarten, daß auf diesem Gebiete Physiker und Philosophen sich im gemeinsamen Interesse begegnen.

Um die wichtigsten Prinzipien, welche der Verfasser im 2. Abschnitt bespricht, kurz anzugeben, seien hier seine eigenen Worte gebraucht, zunächst über die Notwendigkeit der mechanistischen Naturauffassung:

»die Welt läßt sich als ein System wirksamer Substanzen auffassen —
»diese Substanzen dürfen nur quantitative Bestimmungen an sich tragen.«
»wir können die Buntheit nicht vermenschlichen und darum niemals begreifen.«
»die Daten des Bewegungssinnes sind vor denen aller andern Sinne zu bevorzugen.«

Der Physiker kann sich damit einverstanden erklären; ob aber auch der Philosoph? Vielleicht ist die mechanische Naturauffassung doch nur eine Forschungsmaxime des Physikers?

Sodann schreibt der Verfasser über den Materienbegriff und das Trägheitsprinzip:

»die eigenschaftslose ausgedehnte, durch den Raum bewegte Substanz heißt Materie.«
»das wirksame Etwas ist mit seinen Kräften und Impulsen nichts als unsere anthropomorphe Doppeldenkform.«

Zwischen dem Ruhepostulat und dem Trägheitsgesetz wird zu Gunsten des letzteren entschieden. Dieses lautet: »Suche für jede Abweichung einer Bewegung von der Geraden und für jede positive oder negative Beschleunigung eine Ursache.« Das Trägheitsgesetz oder das Prinzip Galileis wird als Postulat aufgefaßt. Diese Auffassung scheint mir nicht ganz zutreffend zu sein. Denn eigentlich lehrt die Erfahrung nur, daß Spannungserscheinungen im relativen Gleichgewichtszustande auftreten, wo wir den Zusammenhang sehen (es sei z. B. ein Gewicht an einer Schnur aufgehängt) und daß Geschwindigkeitsänderungen auftreten, wenn wir diesen Zusammenhang unterbrechen (die Schnur durchschneiden). Das Postulat besteht aber darin, daß wir annehmen, die Kraft, welche als Zug oder Druckwirkung wahrgenommen wurde, wirke nach der Unterbrechung des Zusammenhanges auch bei der Bewegung auf den Körper fort und sei die Ursache der Beschleunigung.[1])

Ich meine, bei dem Trägheitsgesetz sind zwei Teile zu unterscheiden. Der eine, welcher das Beharren bei der gleichen Geschwindigkeit ausdrückt, und der andere, welcher das Beharren in der gleichen Richtung behauptet.[2])

Der erste Teil erscheint als selbstverständlich, wenn Geschwindigkeitsänderung und Wirkung der Kraft als identisch angenommen wird.[3]) Bezüglich der Richtungsänderung glaubt Dr. Schultz alle Einwände durch den Hinweis auf den Zusammenhang zwischen den Ideen der Geraden und der gleichbleibenden Richtung zurückweisen zu können und verweist auf seine »Psychologie der mathematischen Axiome«. Verfolgt man aber die Entwicklung des Trägheitsgesetzes in Machs Werk »Die Mechanik in ihrer Entwicklung« S. 123 ff., so findet man: Von der geraden Richtung war bei Galilei noch nicht die Rede, diese scheint er ohne weiteres angenommen

[1]) Mach sagt: Galilei habe den heutigen Kraftbegriff erst geschaffen. »Vor Galilei kannte man die Kraft nur als einen Druck. Nun kann niemand, der es nicht erfahren hat wissen, daß Druck überhaupt Bewegung mit sich bringt, noch viel weniger aber wie Druck in Bewegung übergeht; daß durch den Druck keine Lage und auch keine Geschwindigkeit, sondern eine Beschleunigung bestimmt ist, das läßt sich nicht herausphilosophieren. Es lassen sich darüber Vermutungen aufstellen, die Erfahrung allein, kann aber darüber endgültig belehren.«

[2]) Die Unterscheidung des Trägheitsgesetzes nach den 2 Bestimmungen, Richtung und Geschwindigkeit gibt auch Höfler zu in den Studien zur gegenwärtigen Philosophie der Mechanik über Kants Metaph. Anfangsgründe der Naturwissenschaft S. 115. »Da eine Änderung der Richtung mit dem Unverändertbleiben der kinetischen Energie noch verträglich ist, so würde sie, wenn man diese Subsumption des Trägheitsgesetzes unter den Energiesatz überhaupt als Ableitung des Trägheitsgesetzes will gelten lassen, jedenfalls nur eine Erklärung für die Konstanz der Geschwindigkeit, nicht für die Konstanz der Richtung gestatten.«

[3]) Auch Mach ist derselben Ansicht in seinem Werk der Mechanik. In ihrer Entwicklung schreibt er: »In der Tat. wenn eine Kraft keine Lage und keine Geschwindigkeit, sondern eine Beschleunigung, eine Geschwindigkeitsänderung bestimmt, so versteht es sich, daß wo keine Kraft ist, (also keine Beschleunigung) auch keine Änderung der Geschwindigkeit stattfindet.«

zu haben, oder vielmehr folgt dieselbe aus der Annahme Galileis, daß das Auf- und Niederschwingen eines Körpers bei der Bewegung auf entgegengeneigten Flächen oder das eines Pendels stets in derselben Ebene sich vollzieht. Die Erfahrung lehrt aber eigentlich, daß die Pendelebene sich relativ zu der Erde dreht und allerdings gegen die Sonne scheinbar die gleiche Ebene beibehalte, daß dies wirklich der Fall sei, darf man nicht voreilig behaupten, denn die Pendelebene wird ja von der Erde bei ihrer Bewegung um die Sonne mitgenommen und sie müßte daher außer einer täglichen auch eine jährliche Veränderung erfahren, welche noch nicht nachgewiesen wurde. Wenn wir dies weiter mit Rücksicht auf die Bewegung der Sonne verfolgen, so stehen wir bald mit unserer relativ unveränderten Lage der Pendelebene im Weltenraum und es fehlt das Bezugssystem. Dasselbe gilt für die Drehungsebene eines anderen rotierenden Körpers, z. B. eines Planeten. Man sieht, daß diese Tatsachen mit dem Rotationsproblem im Zusammenhang stehen.[1]) Dieses hat der Verfasser unbeachtet gelassen, da er der Meinung ist: »Auch die Rotationsexperimente verdunkeln nur das erkenntnistheoretische Problem.« Der Verfasser faßt das Reaktionsprinzip auf, als den Satz von den gleich großen entgegengesetzten Beschleunigungen zweier sich anziehenden Massen und meint S. 35 »alsdann ergibt sich das dritte Axiom Newtons ohne weiteres«. Diese Erklärung des Reaktionsprinzips trifft nicht den Widerspruch, welcher darin besteht, daß die Kraft und die Reaktion, welche beide auf denselben Körper einwirken, gleich groß und entgegengesetzt sind und denselben dennoch eine Beschleunigung erteilen sollen. Gegen diesen Widerspruch muß ein Dynamiker sich vor allem verteidigen.[2])

Im 3. Abschnitt wird der Aufbau der Materie oder Substanz besprochen. Es werden zwei Weltanschauungen unterschieden, die Atomistik und der Plerotismus oder Kontinuismus. Indem beim Aufbau der Materie[3]) Qualitäten als unerklärbar oder unverstehbar vermieden werden sollen, ergeben sich mit Rücksicht auf die dynamische oder kinetische Auffassung der Welt vier verschiedene Methoden, von welchen zwei, weil sie ohne Widersprüche nicht durchführbar sein sollen, ausgeschieden werden, nämlich die kinetische Atomistik und der dynamische Plerotismus. Es werden verschiedene Versuche besprochen, welche gemacht wurden, um eine von diesen Methoden konsequent durchzuführen und zuletzt die Entscheidung für den dynamischen Atomismus getroffen, weil dieser auf die geringsten Schwierigkeiten bei dem Aufbau der Materie stoße. Der Streit läuft schließlich auf die Erklärung der Fernkräfte hinaus. Dieser Erklärung

[1]) Kant findet in dem Rotationsproblem ein Paradoxon, welches der Auflösung wert wäre. (Metaph. Anfangsgründe der Naturwissenschaften.)

[2]) Siehe darüber in meinem Aufsatze »Bemerkungen zu dem Grundbegr. d. M. I. Teil. (Z. f. Phil. und Päd. 10 Jahrg.)

[3]) Auf die Frage, ob die philosophische Atomistik mit Rücksicht auf die seelischen Zustände nicht dennoch qualitative Bestimmungen der Materie annehmen muß, wird nicht näher eingegangen; da gleich zu Anfang die Forderung ausgesprochen wurde, Qualität in Quantität überzuführen.

wird hierauf noch ein besonderer Abschnitt gewidmet. Die Rolle der Sätze von der Erhaltung der Kraft und der Masse ist nach Schultz eine ganz negative. Die Frage der Ausdehnung der kleinsten Teilchen der Materie beantwortet der Verfasser: »In irgend einem Sinne ausgedehnt müssen die Atome sein, wenn sie ausgedehnte Materie zusammensetzen soll.« Bei der Besprechung der Teilbarkeit kommt er auf den Kontinuismus und sagt: Mit logischen Waffen läßt sich weder der Atomismus noch seine Gegner niederwerfen.

Nachdem der Verfasser verschiedene Versuche, die unternommen wurden, um die Fernkraft auf Nahewirkung zurückzuführen, besprochen hat, findet er »Keine erdenkliche Form des Impulses ersetzt die Gravitation«. Er hält eine mechanische Erklärung der Schwerkraft für ebenso unmöglich wie ein Perpetuum mobile. Er gibt zwar zu, daß eine kinetische Erklärung der Fernkräfte für unsere Phantasie bequemer wäre, doch »was gewännen wir?« frägt er S. 87. »Statt des einfachen klaren sonnenlichten Gesetzes Newtons, einen verzwickten Druck- oder Stoßmechanismus.« Ein Vergleich mit ähnlichen Aufgaben lehrt das Gegenteil. Ist z. B. denn durch die kinetische Gastheorie nichts Besseres gewonnen worden als durch das Gay-Lussaksche Gesetz?

Es würde nicht in den Rahmen einer kurzen Besprechung gehören, wollten wir die Widerlegungen des Verfassers der mannigfaltigen Versuche durchsprechen, welche gemacht wurden, um die Fernkräfte auf Nahewirkungen zurückzuführen. Doch wird sich der Forschungsdrang durch solche Widerlegungen schwerlich von diesem Problem abhalten lassen, zumal dieselben nicht immer überzeugend wirken. Denn wenn der Verfasser bei der Betrachtung der Stoßtheorie findet, daß dieselbe an der »unerlaubten Abhängigkeit der Schwerkraft von der Gestalt der Massen« scheitert, so ist dies nicht ganz zutreffend. Die Schwerkraft ist doch von der Gestalt der Körper abhängig, denn sie ist größer für nahegelegene, geringer für entferntere Teile derselben. Und wenn sie von der Gestalt der Massen unabhängig sein soll, meint er weiter, so müßten die kleinsten Teilchen sehr weit voneinander entfernt sein, (etwa nach dem Bilde der Planeten) damit die Ätherteilchen mit den inneren Atomen zum Stoß kommen können.

»Was wehrt sich denn gegen die Kompression? frägt er, wohl abstoßende Kräfte? Dann hätten wir die Fernwirkung ja doch wieder eingeführt und die Hypothese wäre nutzlos gemacht.« Er hätte bloß die Analogie mit den Planeten weiter führen sollen und sich die Frage stellen: Was würde sich bei den Planeten gegen eine Annäherung zur Sonne wehren? Die Antwort wäre hier, doch nicht Fernkräfte, sondern höchstens die Centrifugalkraft.

Unter Chimäre werden jene Methoden besprochen, die Kontinuismus und Atomistik vereinigen wollen. Indem z. B. eine raumerfüllende Ätherflüssigkeit angenommen wird, in welcher nach Dellinghausen die letzten Teilchen, stehende Wellen, nach William Thomson Wirbelringe sein sollen. Hierzu sagt Schultz S. 98: »Unsere Wirbel- und Wellendenker vereinheitlichen nicht etwa die innige Zweiheit, Stoff, Kraft, sondern sie machen die Zwei zu Drei: Erstens: eine echte Substanz, dann Bewegungen

und endlich eine Substanz, die eigentlich Accidens oder eine Kraft, die eigentlich Stoff ist.«

Endlich bespricht er im sechsten Abschnitt die Energetik. Er macht ihr den Vorwurf, sie würde uns das Wirken ohne Substanz unverständlich, das heißt nicht vorstellbar machen, und sobald die Energie als Substanz aufgefaßt wird, ist sie mit dem bewegten Körper identisch. Als Hilfskonstruktion für den Physiker mag man sie gelten lassen, nur aus der Philosophie sei sie verbannt.

Als Resultat wurde gefunden, daß die dynamische Atomistik der einzig richtige Weg sei, die Welt völlig zu verstehen. Auf dieser Anschauung soll nun der neue Aufbau der Materie beginnen. Um dies durchzuführen werden Urteilchen oder Homöomerien angenommen, welchen nicht bloß anziehende, sondern auch abstoßende Kräfte zugeschrieben werden und zwar wird angenommen, es verhalten sich die anziehenden Kräfte nach Newtons Gesetz umgekehrt wie die Quadrate, die abstoßenden Kräfte nach Kant umgekehrt wie die Kuben der Abstände der kleinsten Teilchen. Die Ätheratomille werden als dicht aneinanderliegend und reibungslos verschiebbar angenommen. Bei dem chemischen Atom sollen die Urteilchen fester zusammengehalten werden und hierzu soll ein ätherleerer Hohlraum zwischen denselben angenommen werden. Die chemischen Atome sollen also Hohlkapseln von verschiedener Gestalt sein. Um nun Atome zu Molekülen zu vereinigen, werden wieder zwischen den Atomen ätherarme Stellen angenommen. Außerdem hilft Gravitation und elektrische Anziehung mit. Die Annahmen dienen zunächst zur Erklärung der chemischen Affinität der Substanzen. Wie die ätherleeren und ätherarmen Hohlräume sich bilden, wird nicht angegeben, was damit begründet wird, daß genetische Betrachtungen nicht in den Bereich der gestellten Aufgaben fallen. Aber wenn beim Aufbau der Materie uns so beliebige Kräfte zur Verfügung stehen, die wir nicht näher zu erklären brauchten, dann wäre es noch einfacher gewesen, die chemischen Affinitäten als fertige Kräfte anzunehmen. Nehmen wir endlich, wie es der Verfasser tut, noch den Ätherdruck als Kohäsionskraft in Anspruch, so kommen wir beim weiteren Aufbau der Materie kaum mehr in Verlegenheit. Man hätte dazu nicht einmal der Gravitation und der elektrischen Anziehungskraft bedurft, sondern die verschiedenen Ätherdrücke hätten alles allein bewirken können. Entspricht aber die Annahme so verschiedener nach Belieben angenommener Kräfte einer einheitlichen Erklärung der Materie?

Da der Äther alle Körper durchdringt, so wird deren Struktur porös anzunehmen sein. Es werden die Möglichkeiten besprochen, bei der Annahme eines solchen Äthers die reibungslose Bewegung der Planeten, die optischen und die elektrischen Erscheinungen zu erklären. Auch hier müßte man zu einer neuen Anziehungskraft seine Zuflucht nehmen, durch welche »der Ätherüberschuß an dem elektrisch geladenen Körper haftet«, und endlich werden die Induktionserscheinungen usw. durch Druckdifferenzen im Äther erklärt. Ob die elektrischen Erscheinungen aus diesen verschiedenen Annahmen folgerichtig erklärbar sind und die gegebenen Erklärungen für den Physiker brauchbar sind, wollen wir unentschieden sein

lassen. Bei der Besprechung der Kathoden- und Kanalstrahlen scheint der Verfasser doch auch etwas unsicher geworden zu sein. In der Biologie könnte man zu den verschiedenen Kräften noch Lebenskräfte hinzu nehmen. »Doch, sagt der Verfasser, verstanden wird ja kein Prozeß, der nicht auf Lage und Bewegung zurückgeführt ist.« Diese Worte scheinen den Wunsch nach einer kinetischen, statt einer dynamischen Erklärung auszudrücken.

Chemnitz. H. Friedrich, Ingenieur.

Iewest, Th., Einige Weltprobleme. Die Gravitationslehre — ein Irrtum populärwissenschaftlicher Abhandlung. Wien, Carl Konegen.

In dieser Abhandlung will der Verfasser zeigen, daß sich gewisse Naturerscheinungen auf Grund seiner zu Prinzipien erhobenen Anschauungen einheitlicher als bisher erklären lassen.

Diese Prinzipien sind willkürlich angenommen und die sogenannten Beweise für dieselben sind zum mindesten sehr mangelhaft.

Zum Beispiel glaubt der Verfasser, daß das Leidenfrostsche Phänomen, die Erscheinungen der Protuberanzen, der Ebbe und Flut und einige andere Naturerscheinungen auf dem Druck der Wärmestrahlen beruhen, indem er eine Erscheinung durch die andere zu beweisen sucht.

Die Gravitationslehre erklärt er als einen Irrtum und setzt an Stelle derselben einige neue Gesetze, welche im wesentlichen in folgenden Sätzen ausgedrückt sind:

»Die zentrische Bewegung (Zentralbewegung der Planeten) verursacht eine Kompression der bewegten Massen in jenem Falle als das Volumen für die beschleunigte Bewegung zu groß geworden ist.«

»Alle Erdkörper haben das Bestreben, sich in dem Maße ihrer Dichtigkeit um das Zentrum einzuordnen.«

»Die kontrazentrische Bewegung (Eigenrotation) verursacht, wenn sie genügend stark ist, eine Extension der Massen.«

Ersteres sucht er zu beweisen, indem er darauf verweist, daß verschiedene Flüssigkeiten, welche vermengt werden, sich nach dem spezifischen Gewichte anordnen.

Daß bei einem solchen Versuch die spezifisch schwereren Flüssigkeiten unten bleiben, ist wohl Tatsache, aber woher weiß der Verfasser, daß die zentrische Bewegung die Ursache dieser Erscheinung ist.

Die weiteren Beweise hierzu sind ebensowenig überzeugend.

Auch in einer populären Abhandlung sollte es vermieden werden als sicher hinzustellen, was noch zweifelhaft ist, und wenn man die Gravitationsgesetze durch andere ersetzen will, muß man wenigstens den Versuch machen, aus diesen die bekannten mathematischen Beziehungen der Gravitationslehre abzuleiten.

Die eigenartige phantasiereiche Darstellung der Naturereignisse, durch welche sich die Abhandlung auszeichnet, wird trotz der verschiedenen Mängel Interesse erwecken, zumal sie den Wunsch zum Ausdruck bringt, dieselben anschaulicher zu erklären als durch unvorstellbare Kräfte.

Chemnitz. H. Friedrich, Ingenieur.

II Pädagogisches

»Beiträge zur Weiterentwicklung der christlichen Religion.« München, Lehmann.

Die Popularisierung der naturwissenschaftlichen Ergebnisse unter gleichzeitiger Verschleierung ihrer ungelösten Probleme, die lange Friedenszeit, der gewaltige wirtschaftliche Aufschwung, das immer schroffere Gegenübertreten von reich und arm, die immer weitere Herrschaft des Menschen über die Natur, — kurz, eine Entwicklung, die ebensowohl einen erfreulichen Fortschritt des materiellen wie eine bedauerliche Veräußerlichung und Verflachung des geistigen Lebens mit sich gebracht hat, wird zum Teil mit Recht dafür verantwortlich zu machen sein, daß die Frage »Sind wir noch Christen?«, die David Strauß einst, berauscht von der Fülle der neuen Wahrheiten, verneinen zu müssen glaubte, heute von vielen Seiten überhaupt gar nicht mehr gestellt wird, weil sie ihnen als erledigt gilt. Aber trotzdem mehren sich die Anzeichen dafür, daß das »metaphysische Bedürfnis« nur geschlummert hat, und die Bestrebungen, den tiefsten Kern des Christentums, von seinen vergänglichen und deshalb entbehrlichen Schalen befreit, den hungrigen Seelen darzubieten, treten immer energischer hervor; dabei ist der immer mächtiger aufblühende Freimut auffallend, mit dem sowohl Männer der Kirche wie der theologischen Wissenschaft darauf hindrängen, daß im Interesse der Wahrhaftigkeit die kirchliche Tradition preisgegeben werde, soweit sie den gesicherten Ergebnissen der Wissenschaft widerspricht und nur geeignet ist, die Zahl der Kirchenfreunde zu verringern. Es liegt darin aber nicht etwa eine faule Kompromißschließerei, die nur darauf ausginge, zu retten, was zu retten ist, die Zahl der Namenchristen zu vermehren und die Kirchenflucht noch ein Weilchen aufzuhalten. Die Bestrebungen, von denen hier die Rede ist, beruhen vielmehr auf der Überzeugung, daß es einerseits die höchste Zeit ist, dem »Volke« nicht mehr Vorstellungen als Bestandteile des christlichen Glaubens zuzumuten, die von den Vertretern der theologischen Wissenschaft längst als unwesentliche Produkte einer entschwundenen Weltbetrachtung (der Antike und des Mittelalters) beiseite geschoben worden sind, und daß andrerseits das Christentum seinem Wesen nach eine Form der Weltbetrachtung darstellt, die von den Ergebnissen der ehrlich betriebenen Einzelwissenschaften gar nicht berührt wird, ebensowenig wie irgend eine andere »Weltanschauung« irgend eines Philosophen, weil Weltanschauungen (auch die der »exakten« Materialisten) im letzten Grunde immer in die Sphäre des Glaubens gehören und ihre Annahme oder Ablehnung in letzter Linie nicht vom Verstande, sondern vom Willen vollzogen wird.

Den erwähnten Bestrebungen soll auch ein Buch dienen, zu dessen Entstehung zehn namhafte Männer, Theologen und Pädagogen, Inhaber von Lehrstühlen und Träger kirchlicher Ämter, ihren Beitrag geliefert haben. »Beiträge zur Weiterentwicklung der christlichen Religion« nennen sie das Buch, und damit geben sie kund, daß sie alle einerseits mit der jetzigen Entwicklungsstufe des Christentums, wie es sich in den herrschenden

Kirchen darstellt, nicht zufrieden sind, andrerseits aber von der Entwicklungsfähigkeit und dem Ewigkeitswerte des Christentums tief genug durchdrungen sind, um die Hoffnung zu hegen, fruchtbare Anregungen ausstreuen zu können. Die Wichtigkeit des Gegenstandes, der Ernst und die Begeisterung, mit der die Verfasser die gebildete Laienwelt für ihre Sache zu interessieren suchen, und die beschämende Mutlosigkeit, mit der viele andere Lehrer des Christentums sich ihrer Aufgabe entledigen, mögen eine eingehende Besprechung des Buches rechtfertigen.

Mit einer Erörterung über »Wesen und Ursprung der Religion« eröffnet L. v. Schröder (Wien) die Reihe der Untersuchungen. Unter der Voraussetzung, die ihm als erwiesen gilt, daß nirgends Völker ohne religiöse Vorstellungen zu finden seien, umschreibt er den Begriff »Religion« als den Glauben an übermenschliche geistige Wesen oder Mächte, als das Gefühl der Abhängigkeit von ihnen und als das Bedürfnis, sich mit ihnen in Einklang zu setzen. Indem er sich als Anhänger der Deszendenztheorie bekennt, betrachtet er als Vorstufe der religiösen Empfindungen des Menschen die Erscheinung altruistischer Regungen in der Tierwelt, wie sie sich in der Elternliebe, in der Herdenbildung und in der Aufopferung einzelner Tiere zu Gunsten der Gattung kundtun. Aber von den sozialen Instinkten der Tierwelt bis zu den noch so primitiven religiösen Vorstellungen des Urmenschen ist natürlich ein weiter Schritt, und die Lücke vermag v. Schröder nur durch Vermutungen auszufüllen. Als Wurzeln des religiösen Empfindens, und zwar als gleich starke Wurzeln, glaubt er dreierlei feststellen zu können: 1. Die gewaltige Tatsache des Lebens, die dem Urmenschen in Wasser, Feuer, Sturm, Gewitter und im Wandel der Gestirne allenthalben entgegentritt, ebenso wie das Gefühl der Abhängigkeit, der Ohnmacht gegenüber diesen Erscheinungen führt jenen dahin, die Natur als belebt anzusehen und die in ihr wirkenden Mächte schauernd zu verehren. 2. Die ebenso gewaltige Tatsache des Todes, das Verschwinden eines unsichtbaren und doch sein eigentliches Wesen bildenden Bestandteiles des Mitmenschen im Augenblick des Sterbens führt den Urmenschen zum Glauben an ein Fortleben dieses Bestandteiles, zum Ahnen- und Seelenkult, und häufig verbindet er beide Vorstellungen, indem er an die Einwanderung der Seelen in Naturgegenstände glaubt und deshalb durch Opfergaben die Gunst der Verstorbenen zu gewinnen trachtet. 3. Neben Naturverehrung und Seelenkult glaubt v. Schröder bei allen, auch den primitivsten Völkern, die Vorstellung nachweisen zu können, es müsse ein höchstes geistiges Wesen geben, das »gut« sei, das keine Opfer und Gebete brauche, dem man aber Ehre erweisen könne, indem man seinen Willen tue; und dieser »Wille« bestehe in der Forderung altruistischen, sozialen Handelns, zunächst nur gegenüber dem »Nächsten«, d. h. dem Stammesgenossen. Ich vermag leider nicht nachzuprüfen, ob wirklich diese dritte Wurzel — sie wäre natürlich die bedeutsamste — sich bei allen primitiven Völkern findet und ob sie immer mit ethischen Ideen verknüpft ist. v. Schröder bleibt dabei, die Allgemeinheit ihres Vorhandenseins sei erwiesen, und sie ergibt sich ihm als notwendige Forderung aus der Tatsache der altruistischen Instinkte. Diese dem Inter-

esse des Individuums zunächst völlig widerstreitenden Instinkte zwangen es, so führt er aus, zu der Folgerung: Es muß einer da sein, der da will, daß wir so — nämlich altruistisch — handeln; und dieser Eine muß auch der Urheber und Schöpfer des Alls sein. Das Aufdämmern solcher Ideen nennt er die Geburtsstunde der Religion.

Die Verschiedenheit der vorchristlichen Religionen erklärt sich ihm nun einfach aus der verschieden starken Entwicklung jener drei Wurzeln; das Überwuchern der ersten stellt sich im Polytheismus dar, das der zweiten im Pantheismus, das der dritten im Buddhismus, der sogar ein Beispiel reichster Entfaltung der Idee der Sittlichkeit ohne den Glauben an ein göttliches Wesen darbietet. Die religionsgeschichtliche Tat der israelitischen Propheten besteht dann darin, daß sie in langem Kampfe die polytheistische Naturvergötterung und den Seelenkult zurückdrängen und den Stammesgott als das höchste, gute Wesen preisen, dem nicht durch Opfer, sondern durch Sittlichkeit gehuldigt werden müsse und neben dem keine andern Götter vorhanden seien. Mit dem Ernst und der Entschiedenheit, womit dieser Glaube festgehalten wird (»Wenn ich nur dich habe, so frage ich nichts nach Himmel und Erde«), ist endlich der Boden gegeben, auf dem das Christentum erwachsen konnte, denn in Christus tritt die Persönlichkeit auf, die den Einklang des Menschen mit dem höchsten, guten Wesen der Menschheit vorlebt und so die höchste Blüte verkörpert, die aus jener dritten Wurzel erwachsen konnte.

Aber vom Judentum zum Christentum ist der Weg weit, und zur Weiterentwicklung der christlichen Religion ist vorerst die richtige Beurteilung des Alten Testaments von allergrößter Wichtigkeit. Sie zu vermitteln, übernimmt Hermann Gunkel, und — um es gleich zu sagen — kein zweiter dürfte es besser verstehen, auf ein paar Dutzend Seiten so klar und anregend den gewaltigen Umschwung darzustellen, den die Wissenschaft hier zuwege gebracht hat. Welch großer Gegensatz zwischen der alten Betrachtung der Bibel als einer wörtlich von Gott den Schriftstellern eingegebenen Reihe von Schriften, die untereinander keinerlei Widersprüche haben können, so daß also auch das Alte Testament durchweg eine Fundgrube christlicher Erbauung sein mußte, und der modernen geschichtlichen Betrachtung, die, geschult durch die Methoden der Philologie und der Profangeschichte, in den letzten zwei Jahrhunderten, besonders aber in den letzten Jahrzehnten das Alte Testament mit der Fackel der Kritik durchleuchten und es als eine in einem sehr weiten Zeitraum entstandene Sammlung der verschiedenartigsten Schriftwerke begreifen gelernt hat! Erwiesen für alle Sehenden ist nun die Unmöglichkeit, die in den Überschriften angegebenen Verfasser blindlings zu akzeptieren, erwiesen die Notwendigkeit, die Reihenfolge der Entstehung dieser Schriften und damit das Bild des gesamten Verlaufes der Geschichte Israels einer einschneidenden Umordnung zu unterziehen. Nicht Frivolität, sondern Achtung und Liebe gegenüber dem göttlichen Weltwalten, dessen Tendenz sich in den Worten Entwicklung, Fortschritt, Erziehung ausdrücken läßt, sind die Früchte dieser Betrachtung. Nicht als Lügen, wohl aber als Sagen und Mythen sind viele Geschichten des Pentateuchs er-

kannt, und damit ist ihnen vielfach ihr religiöser Wert für uns nicht geraubt, sondern gerade wiedergegeben. Und die diese Kritik in weitere Kreise dringen lassen wollen, sind sich bewußt, gerade der Religion einen Dienst zu erweisen, wenn sie die Kunststücke derer nicht mehr mitmachen wollen, die um jeden Preis — leider auch um den Preis der Wahrhaftigkeit — der Bibel auch Unfehlbarkeit in naturwissenschaftlichen, astronomischen und allen möglichen andern Dingen sichern wollten. Freilich, es werden sehr alte Bollwerke eingerissen und sehr vieles, was auch in die Zeitgeschichte des Neuen Testaments hineinspielt, als Erzeugnis einer fernen Kulturstufe oder eines stark entwickelten Nationalstolzes gewertet; aber wer diese Maßstäbe ehrlich annimmt, der braucht sein christliches Empfinden auch nicht mehr alle Augenblicke auf das Prokrustesbett zu spannen, der darf eben freimütig erklären, daß er — um einige Beispiele zu nennen — das Buch Esther für ein Produkt des Nationalhasses hält und die darin berichteten Grausamkeiten auf die Rechnung dieses Hasses, nicht aber auf die Rechnung des gerechten Gottes setzt, daß er die Fluch- und Rachepsalmen nicht für inspiriert halten kann, daß er an der Geschichte von Jakobs Betrug und dadurch errungenem Segen Anstoß nimmt und daß er es ablehnen muß, noch weiterhin Kindern Gott so zu zeichnen, wie ihn der Henotheismus eines halbheidnischen Kriegervolkes oder die Eifersucht eines der politischen Auflösung verfallenen, an großen Erinnerungen zehrenden Völkchens sich geträumt hat. Nur diese Betrachtung der Dinge ermöglicht ja dann auch volles Verständnis für die fortschreitend sich läuternde, in den Propheten immer sieghafter durchdringende Erkenntnis der wahren geschichtlichen Mission Israels, denn die Propheten selbst sind ja die ersten und schärfsten Kritiker des altisraelitischen Gottesbildes, das nur ein Abbild des Volkscharakters ist; und nur wenn wir mit Gunkel und seinem Lehrer Wellhausen die Kultusverfassung, wie sie das »dritte Buch Mose« darstellt, als eine Aufzeichnung nachexilischer Einrichtungen ansehen, können wir das Erstarren in äußerlicher Gesetzestreue und das pharisäische Pochen auf irdisch-messianische Verheißungen verstehen, wogegen Christus einen so harten Kampf geführt hat. Daß die kritische Sichtung des Alten Testaments das Verständnis für die Tiefe der prophetischen Gedankengänge nur erhöht und die innige Freude an den Schönheiten und Wahrheiten, die sich wie köstliche Perlen im Alten Testament verbergen, nicht zu rauben braucht, dafür ist Gunkels Abhandlung ein zwingender Beweis.

Die geschichtliche Betrachtung der Dinge hält auch Deißmann in seiner Untersuchung über Evangelium und Urchristentum für das beste Mittel, um die richtigen Maßstäbe zu gewinnen. Deshalb ist er ebenso weit davon entfernt, das, was an Jesus Christus durch Abstammung, Erziehung, Kulturstufe bedingt ist, zu verschleiern, wie davon, den Berichten der Quellen und den Aussprüchen Jesu Gewalt anzutun, um althergebrachte dogmatische »Theologenfündlein« zu stützen. Zwar löst er keineswegs alle Schwierigkeiten — wer könnte das auch! —, und eine rationalistische Beurteilung der Person Jesu würde bei ihm nicht viel Stützen finden. Aber indem er eine auch durch äußere Einflüsse (z. B.

durch die Persönlichkeit des Täufers) bestimmte Entwicklung der Persönlichkeit Jesu annimmt und innerhalb dieser Persönlichkeit eine Polarität, d. h. ein Vorhandensein psychologisch bedingter Gegensätze zugibt, gewinnt er den hohen und freien Standpunkt, der ihm gestattet, diese wunderbare Persönlichkeit in ihrer Großartigkeit und Fülle zu begreifen und zu lieben. Ohne sich mit dogmatischen Fußangeln aus der Zeit des Urchristentums, deren Herkunft aus der heidnischen Philosophie erwiesen ist, den Weg zu verlegen, hält er sich an die Nachrichten, die uns ein wirklich lebendiges Jesusbild zu zeichnen gestatten, und zieht es vor, aus dem Gebetleben Jesu und aus seiner Stellung zu den sozialen Gegensätzen seiner Zeit unsrer Anschauung Nahrung zu bieten und uns das höchste Vorbild der Frömmigkeit zu zeigen, statt Jesu »Lehren« in ein unhistorisches, von aller Zeitlichkeit befreites, blutleeres System zu bringen.[1]) Dasselbe Verfahren, das vom Standpunkte der alten Inspirationslehre aus natürlich Frevel wäre, gestattet ihm ein leichtes und doch tiefes Verständnis der urchristlichen Literatur, d. h. der Entstehung des Neuen Testaments, und der urchristlichen Persönlichkeiten, besonders des Paulus, in dessen Lehre er schon deshalb keine Gegensätze zu dem »Christentum Christi« zu finden vermag, weil Paulus nichts will, als »in Christus« sein. Auch hier also weist Deißmann jede dogmatische Begriffsspalterei weit von der Hand, um desto tiefer und unbefangener in die Seele des Mannes blicken zu können. — Es ist mir freilich nicht möglich, in diesen wenigen Zeilen auch nur ganz entfernt die Fülle trefflicher Bemerkungen zu skizzieren. Das aber möchte ich wenigstens noch hinzufügen: Es ist mir, seit ich zu Beyschlags Füßen saß, nicht leicht wieder eine Darstellung des Christusbildes begegnet, die mit soviel Liebe und zugleich mit soviel Klarheit, mit soviel Wärme und zugleich mit soviel nüchterner Beherrschung der Technik gezeichnet wäre.

Am Schlusse seiner Abhandlung spricht Deißmann von dem großen, immer wiederkehrenden Konflikt, den die christliche Kirche vom Judentum in die Wiege gelegt bekommen hat, demselben Konflikt, den Christus heraufbeschworen hat: dem Kampfe »zwischen der lebendig schaffenden Gegenwart Gottes und der erstarrten Vergangenheit des Gesetzes, zwischen dem Reiche Gottes und der Theokratie«. Eine andere Form dieses Kampfes zwischen Erstarrung und Leben, zwischen Buchstaben und Geist bespricht Dorner in »Heilsglaube und Dogma«. Das Urchristentum kannte kein Dogma, weil es keins brauchte; selbst so wichtige Fragen wie die nach der Bedeutung des Todes Christi waren noch kein Gegenstand des Streites; man machte sie sich nach individuellem Empfinden an alttestamentlichen Begriffen klar. Erst die Verflüchtigung der menschlichen Natur in Christus durch die Gnostiker gibt den Anstoß zur Polemik und zugleich zur Fixierung von Lehrbegriffen, um gegenüber aller heidnischen Philosophie die Vernünftigkeit des Christentums zu beweisen. Aber sogar noch im 4. Jahrhundert ist die Frage, wer und was Christus sei, ein

[1]) Wer Deißmanns Abhandlung liest, wird bald verstehen, warum ich die Anführungsstriche setze.

Gegenstand unzähliger, zum Teil mit den weltlichsten Mitteln ausgefochtener Kämpfe, und nachdem sich die abendländische von der morgenländischen Kirche getrennt hat, bauen beide die Lehre in ganz verschiedenem Sinne aus: die abendländische Kirche, die Fortsetzung des römischen Rechtsstaates, entwickelt die Dogmen, die ein juristisches Verhältnis zwischen Gott und Christenheit voraussetzen und der Kirche eine wertvolle Vermittlerrolle und die Stellung einer Erzieherin der Völker (nach christlich verbrämten Grundsätzen) gewährleisten. Noch schwieriger wird es, die Fiktion, daß in den Dogmen und gerade in ihnen das Fortwirken des heiligen Geistes gleichsam zum Niederschlag komme, aufrechtzuerhalten, nachdem als dritte christliche Kirche die evangelische hinzugekommen ist, die der gemeinsamen christlichen Erkenntnisquelle, dem Neuen Testament, wieder ganz andere Dogmen entnimmt. So ist die bloße Tatsache, daß es eine Dogmengeschichte gibt, schon eine Mahnung, daß wir auch in diesem Falle »das Wort so hoch unmöglich schätzen« können. Noch mehr beeinträchtigt wird die Dauerhaftigkeit und »ewige« Geltung der Dogmen durch die Tatsache, daß ihre Schöpfer selbst sie mit dem Bewußtsein aufgestellt haben, daß sie gar nicht den Glauben aller Gläubigen ausdrücken können, aus dem einfachen Grunde, weil die Mehrzahl der Christen gar nicht die Verstandesschärfe und Geistesbildung besitzt, die zum Verständnis und zur bewußten Annahme der Dogmen erforderlich wäre; die stets praktische römische Kirche begnügte sich deshalb auch seit alters mit der fides implicita der geistig Unmündigen oder der bequemen Skeptiker, d. h. mit der Erklärung: Wir haben zur Kirche das Vertrauen, daß ihre Lehre schon die richtige sein wird. Eine Art Blankounterschrift unter den Wechsel, der auf die Ewigkeit gezogen wird! So hat die Dogmengeschichte wie überhaupt das Prinzip der Geschichte, der Entwicklung, unter dem die heutige Theologie ihre Forschungsgebiete hat betrachten lernen, auch den Dogmatiker vorsichtiger gemacht. Man streitet z. B. nicht mehr, ob die Sünde zur Substanz des Menschen gehöre oder nur ein Accidens sei, und auch die Lehre von der Erbsünde hat — zur Ehre Gottes, möchte ich sagen — sich eine Revision gefallen lassen müssen. Man sucht jetzt das Verhältnis des Menschen zu Gott »psychologisch und ethisch statt metaphysisch und juristisch« zu bestimmen. Wenn es somit auf die Dauer ein unhaltbarer Zustand ist, in der Kirche Dogmen festhalten zu wollen, die auch die vorsichtigste, konservativste Theologie aufgibt, so ist doch wenig Aussicht, daß sich die heutige Kirche (ich spreche jetzt einmal nur von der evangelischen) auf ein neues Dogma einigen dürfte, während der Ruf nach einer dogmenlosen Kirche doch nur von unklaren Köpfen ausgehen kann, da alle auf freiem Zusammenschluß beruhenden Gemeinschaften (und das möchte doch die evangelische Kirche sein) ihre gemeinsamen Voraussetzungen doch irgendwie zu formulieren und zu fixieren genötigt sind. Dorner hält es aber mit Recht für möglich, allen Christen das »christliche Prinzip« verständlich zu machen, d. h. ihnen zu zeigen, daß im Christentum das Sehnen nach Gottesgemeinschaft gestillt, der Wille geadelt und ein »unmittelbares Wissen von Gott« geboten wird, daß ferner hierdurch der Zwiespalt mit Gott aufgehoben und die Furcht in Ehrfurcht

verwandelt wird. Die Person Christi will er hierbei »unter strengster Wahrhaftigkeit nur verwenden, um jenes eben geschilderte religiöse Bewußtsein zu illustrieren.«

Ist Sittlichkeit ohne Religion möglich? So ist oft gefragt worden. Der bekannte Ethiker Herrmann fragt dagegen: Hat eine religiös begründete Sittlichkeit Wert? Und er verneint die Frage, insoweit wenigstens das Böse nur aus Furcht vor unsichtbaren Mächten gemieden wird. »Die Sittlichkeit ist in ihrer Wurzel vergiftet«, wenn sie aus dem Gedanken fließt, »daß das sittliche Gebot das Gebot Gottes ist.« Dieser zunächst für das religiöse Empfinden höchst anstößige Satz ist folgendermaßen näher zu bestimmen: Ein Gehorsam aus Furcht ist jederzeit minderwertig, also unsittlich. Sittlich handeln kann nur, wer innerlich selbständig ist. Zur inneren Selbständigkeit gehört Wahrhaftigkeit gegen sich und andere. Der Inhalt dieses selbständigen Willens ist aber nur dann sittlich, wenn er auf das gerichtet ist, was der Gemeinschaft dient, kurz gesagt, wenn er sozial ist. »Die Nächstenliebe, wie Jesus sie verstand, ist der Gemeinschaft schaffende Wille, sei es in seiner feinsten Form als Vergeben und als Fürbitte für den Feind, sei es in seiner einfachsten, wie in der Tat des Samariters.« Die Brücke von der Sittlichkeit zur Religion ist nun darin gegeben, daß der Mensch, der sich als ein Stück der Natur von dieser abhängig fühlt, sich doch andrerseits seiner Freiheit ihr gegenüber bewußt ist. Freiheit aber ist ein Begriff, der innerhalb des Kausalnexus der Natur nicht vorkommt; das Bewußtsein der sittlichen Freiheit gegenüber der Natur ist also zugleich ein Bewußtsein von dem Vorhandensein einer außer- oder übernatürlichen Macht, der sich der Mensch »mit freiem Herzen hingibt, weil er sie als eine rettende Macht erfährt«.

Der bekannte streitbare Führer des evangelischen Bundes, D. Meyer-Zwickau, widmet sich — vielfach durch Chamberlain angeregt — der Frage, in welcher Form das Christentum sich der germanischen Wesensart am besten anpassen würde. In einem kirchengeschichtlichen Rückblicke stellt er fest, daß die katholische Kirche im ganzen und im einzelnen stets nur eine Verweltlichung des Christentums bedeutet hat und daß sie insbesondere den germanischen Völkern das Christentum niemals in der ihrem nationalen Wesen entsprechenden, ihre religiösen Bedürfnisse befriedigenden Form dargeboten hat; daß Luther dem deutschen Volke die Freiheit der Persönlichkeit im Bereiche des religiösen Lebens erstritten hat, daß aber im Laufe der Zeiten nicht genug geschehen ist, um die Kirchenlehre von der ihr anhaftenden Belastung mit griechischen Philosophemen und römisch-juristischen Anschauungen zu befreien, während doch im Prinzip der Reformation alle die Forderungen liegen, deren Erfüllung uns dem Wesen der christlichen Religion, d. h. der Herstellung des rechten persönlichen Verhältnisses des einzelnen zu Gott, zuführen müßte. Und das echt evangelische Bewußtsein, daß im gesamten Gebiete des geistigen Lebens, also auch in Kunst und Wissenschaft, sich das christliche Bewußtsein betätigen und ausleben kann, läßt den Verfasser auf einen neuen Reformator hoffen, der dem religiösen Empfinden der heutigen Deutschen

in einer Weise zum Ausdruck verhelfen wird, die zugleich dem Geiste Christi, dem modernen Wahrheitsdrange und dem Bedürfnis des Germanen nach Ausgestaltung und Freiheit des persönlichen Lebens Genüge tut.

Es ist bisher mehrfach davon die Rede gewesen, daß die Weiterentwicklung der christlichen Religion auch eine Aussöhnung der Religion mit der Wissenschaft im Gefolge haben soll. Gibt es aber nicht wissenschaftliche Ergebnisse, die geeignet sind, ein für allemal aller Religion den Garaus zu machen? Die Einwände, die von der Naturwissenschaft, der Geschichtswissenschaft und der Psychologie herkommen, untersucht Eucken in dem Abschnitt »Wissenschaft und Religion«. Unzweifelhaft basieren Altes und Neues Testament in vielen Stücken auf einem für alle Zeiten durch Kopernikus zertrümmerten Weltbilde. Daß die Erde im Mittelpunkte einer räumlich begrenzten Welt ruhe, von einem festen Himmelsgewölbe überspannt, kann heute die Wissenschaft nicht mehr gelten lassen. Wo bleibt nun der Himmel als Sitz Gottes, was ist Christi Himmelfahrt, was das Jenseits? Alles Naturgeschehen zeigt unweigerlich und ausnahmslos einen festen Kausalzusammenhang; welches Licht fällt nun auf das Problem des Wunders? Und wenn in der Fortbildung der Arten und in ihrem Kampfe ums Dasein der Trieb der Selbsterhaltung die Lebewesen durchweg zu beherrschen scheint, wo bleibt dann die ethische Auffassung des menschlichen Daseins? Den Schüler Descartes und Kants können diese Einwände nicht irre machen. Gerade die Tatsache, daß das denkende Ich zur Erkenntnis der Falschkeit des früheren Weltbildes gelangt ist, ist ihm ein steter Beweis für die Existenz dieses denkenden Ichs, und letzteres wird ihm der feste Mittelpunkt, von dem aus die Welt der Erscheinungen und der Inhalt des eigenen Bewußtseins geprüft wird. Dabei ergibt sich, daß die gesamte Erscheinungswelt uns zunächst nur als Tatsache unseres Bewußtseins gegeben ist; und die Existenz der Außenwelt sowie ihre Bewegung nach gewissen Gesetzen können wir nur unter der Voraussetzung gelten lassen, daß unser Ich mit seinen Bewußtseinsinhalten uns nicht ein trügerisches Bild der Außenwelt vorgaukelt. Damit ist also das denkende Ich als das eigentlich Gegebene gesichert, und die Wirklichkeit derjenigen Bewußtseinsinhalte, die gegenüber der sogenannten äußeren Natur als selbständiges Innenleben, als Ideenwelt sich dem denkenden Ich darbieten, ist mindestens ebenso gewiß wie die der Natur. So weist gerade eine redlich betriebene Naturwissenschaft über sich hinaus, indem sie erkennen hilft, daß die Realität der Außenwelt nicht stärker verbürgt ist als die Tatsachen und Zusammenhänge des geistigen Lebens.

Ich versage es mir, die weiteren Gedankengänge Euckens hier auch nur anzudeuten; nur wer ihnen selber nachgeht, wird Nutzen davon haben.

Wenn es gilt, der christlichen Religion durch Weiterentwicklung neuen Boden zu gewinnen, so wird auch der Schule dabei eine wichtige Rolle zufallen. Hat die Schule bisher das Ihrige geleistet und leisten können? In dem Abschnitt »Religion und Schule« muß Professor Rein diese Frage verneinen. Er geht von der Tatsache aus, daß viele Tausende mit dem Tage der Konfirmation der Kirche den Rücken kehren. Die

Schuld daran trifft nur zum kleineren Teile die Schule, zum größeren die herrschenden Faktoren der Kirche. Denn während in allen andern Lehrfächern die Erfahrung der praktischen Schulmänner, Hand in Hand mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Psychologie, den Ausschlag gibt, wird der Religionslehrplan durch die Forderungen der kirchlichen Organe bestimmt. Die Psychologie wird dabei ausgeschaltet; denn noch immer herrscht der Irrtum, als komme dem von der Kirche diktierten Lehrstoffe eine Art immanenter Leuchtkraft zu, die ihn auch den Unmündigen verständlich mache, wenn sie nur die Texte fleißig auswendig lernten. Langeweile und Widerwille kämen danach aufs Konto des schlechten, d. h. in diesem Falle des nicht genügend bibel- und kirchengläubigen Lehrers, nicht auf das der Sprödigkeit des Gegenstandes und der verfrühten oder ungenügend vermittelten Darbietung des Stoffes. Der Bureaukratie der Schulbehörde macht Rein nun den Vorwurf, daß sie, mit der Hierarchie im Bunde, deren Fehler zu den ihrigen mache und von einem vorwiegend dogmatischen Religionsunterricht das Heil der Seelen erwarte. »Die Zöglinge müssen« — so heißt es in einem Lehrplan — »mit einer einheitlichen, festgefügten Welt- und Lebensanschauung hinaus ins Leben treten. ... Die erste Aufgabe ist Aufzeigung der objektiven Merkmale der Gottessohnschaft Christi.« Also verstandesmäßige Aneignung dogmatischer Begriffe! Dem gegenüber fordert Rein Hinausschiebung des ersten Religionsunterrichts um mehrere Jahre, allmähliche Klärung der aus der Sphäre des Elternhauses mitgebrachten sittlichen Vorstellungen, dann erst eigentlichen Religionsunterricht, nicht in dogmatischer, sondern in historisch-genetischer Form, mit dem Ziele, das Einleben in die Persönlichkeit Jesu zu ermöglichen. »Wären doch unsere Familien«, so klagt er, »in Kirchen- und Schulsachen selbständiger, charaktervoller und voll eigenen Schaffensdrangs, so könnte wohl bald geholfen werden. Aber sie sind stumm und gleichgültig, nur zu sehr gewohnt, alles von oben, d. h. von der Bureaukratie zu empfangen.«

Mit erfreulicher Frische und Wärme spricht der Dortmunder Pfarrer Lic. Traub über die gemeinschaftbildende Kraft der Religion. Daß Religion Privatsache sei, können nur die behaupten, denen Religion Nebensache ist. Für den wirklich religiösen Menschen ist die Religion stets eine Macht, die zur Gemeinschaft treibt. Traub meint dies aber nicht im Sinne der »Gemeinschaftsbewegung«, die innerhalb der Staatskirche oder im Gegensatz zu ihr ihre Konventikel bildet; ihnen allen wirft er ihren pessimistischen Gegensatz zur Kultur, ihre Beurteilung aller irdischen Verhältnisse als sündhaft und gefährdend vor, bei der die Freiheit des Christenmenschen verloren geht. Er schätzt die große Kraft, die dem einzelnen aus der Kirche mit ihrer reichen Tradition, ihrer Geschichte, ihrer sozialen Tendenz, ihren großen Persönlichkeiten zufließen kann. Aber in ihr soll das christliche Leben zum Ausdruck kommen, deshalb gehört Elastizität zu ihrem Wesen, und Kultus und Bekenntnis dürfen in ihr niemals Selbstzweck erlangen. Alle Reformatoren führen die Religion auf einfache Anschauungen zurück und wirken intensiv gemeinschaftbildend, weil sie die unnatürlichen Schranken zwischen Ge-

lehrsamkeit und Frömmigkeit, Klerus und Laien niederreißen. »Unmittelbarkeit ist der beste Ausdruck für das religiöse Erleben. Je mehr eine Kirche dieses unmittelbare Erleben ermöglicht, desto religiöser ist sie.« Die Aufgaben der heutigen protestantischen Kirche sind deshalb, wenn sie wieder eine lebendige Macht werden will: Wahrhaftigkeit in der Lehre, Aufgeben des unmännlichen Versteckspielens mit der Wissenschaft, da auch in ihr sich göttliche Gaben betätigen, Gerechtigkeit ohne Ansehen der Person, ohne Haltmachen vor Geld und Macht, und das Bestreben, der Menschheit das Glück zu bringen, das in der Erkenntnis liegt: Gott lebt auch heute als unser Vater.

Es ist bisher mehrfach vom Wesen des Christentums die Rede gewesen. Was darunter zu verstehen sei, bedarf noch einer klaren, unzweideutigen Feststellung. Diese übernimmt zum Schlusse des Buches in glänzender, scharf logisch vorgehender Weise Professor Wobbermin. Jede Religion erhebt ihrem Wesen nach den Anspruch, auf Offenbarung zu beruhen. Das gilt von den Natur- und Volksreligionen wie von den Gesetzes- und Erlösungsreligionen. In diesen vier Bezeichnungen liegt zugleich eine Aussage über alle denkbaren und tatsächlich vorkommenden Formen des religiösen Vorstellens, und zwar sind die Erlösungsreligionen die höchste und letzte Form, weil in ihnen das auch in v. Schröders Definition ausgesprochene Wesen aller Religion, nämlich das Streben nach Einheit mit der geglaubten höheren Macht, am reinsten vorgestellt ist. Die Erlösungsreligionen sind: Buddhismus, Pantheismus und Christentum. Das Nirwana des Buddhisten bietet zwar Erlösung von den Leiden dieser Welt, aber kein positives Heilsgut. Der Pantheismus hofft auf ein Aufgehen in der Allseele und hebt damit den Wert der Persönlichkeit auf. Das Wesen des Christentums kann man nur erfassen, wenn man die Person Christi richtig wertet. Dazu hilft am besten das Johannisevangelium, dessen Wiedergabe des geistigen Gehalts des Christentums als klassisch bezeichnet werden muß, weil es zeigt, wie die Urchristen in Christi Liebesgesinnung und seiner durchweg ethischen Willensrichtung das Wesen Gottes offenbart sahen. Aber für Johannes ist Christus nur die höchste Form der Gottesoffenbarung; die ganze übrige Welt ist ihm ebenfalls eine Stätte des Logos, d. h. der zwecksetzenden göttlichen Vernunft. Das christliche Heilsgut besteht gegenüber Buddhismus und Pantheismus in dem Eintritt der menschlichen Persönlichkeit in die Kindesgemeinschaft mit dem als Persönlichkeit, als heilige und zugleich als unendlich liebende Persönlichkeit offenbarten Gotte. Dem entspricht der Glaube, wie ihn Paulus und Luther meinen. Glaube, d. h. persönliches Vertrauen und Hinsehnen, gibt es nur gegenüber einer Persönlichkeit, und zwar gegenüber einer solchen, die man als ethisch und liebend, also vertrauenswürdig, kennt. Da die erstrebte Lebensgemeinschaft mit Gott schon im Diesseits beginnen kann und soll, weil sie ethischen Charakter hat, so fallen für den Christen Religion und Sittlichkeit zusammen; und soweit dieses Zusammenfallen auf Erden erreicht wird, ist das Reich Gottes verwirklicht. — Nach diesen Feststellungen erweisen sich die griechisch-orthodoxe und die römisch-katholische Kirche als niedere Entwicklungsstufen gegenüber

der protestantischen Ausprägung des Christentums (die Beweisführung übergehe ich); und auch gegenüber dem Materialismus und den modernen Formen des Pantheismus (bei Fechner, E. v. Hartmann u. a.) zeigt Wobbermin, daß sie der philosophischen Erkenntniskritik nicht standhalten. Er verschließt seine Augen nicht den Tatsachen, auf denen die Entwicklungslehre beruht; aber eben die fortschreitende Differenzierung der Lebewesen verbietet ihm die Annahme, die Wurzel alles Lebens sei eine undifferenzierte Materie oder Weltseele, und da das große Kunstwerk des Weltalls überall auf Zwecke angelegt erscheint, so ist es widersinnig, das »Unbewußte« als wirkendes Prinzip der Welt anzusehen. So steht es für ihn schließlich fest, daß das Christentum die höchste mögliche Weltanschauung ist, denn es ist der Glaube an einen geistig-persönlichen, die Welt lebendig durchwaltenden Gott, mit dem der Mensch in dauernde Lebensgemeinschaft treten darf. Die »Weiterentwicklung« des Christentums ist deshalb auch nicht so gemeint, als sollte anstelle des bisherigen Christentums ein besseres treten, sondern im wörtlichen Sinne als Entwicklung, als Herauswickeln des Kernes aus den Hüllen, die ihn bisher zum Teil verborgen haben, als Befreiung seines Wesens von den Trübungen, die Beschränktheit und Willkür der jeweilig wirksamen Mächte der Geschichte verschuldet haben.

Diesem schönen Zwecke soll die Arbeit der zehn Gelehrten dienen, und ich hoffe und wünsche, daß sie bald viele tapfere Nachfolger und Bundesgenossen erhalten mögen.

Steglitz Oberlehrer W. Klatt

Pädagogische Abhandlungen. Neue Folge. Herausg. von W. Bartholomäus, Rektor, Hamm i. W. Bielefeld, Helmich. I. Band. Heft 4.

Die Grenzen der Teilnahme unseres Standes an dem öffentlichen Leben. Von Fritz Krohn, Lehrer in Lübgust, Kreis Neustettin.

Der Überschrift nach vermutet man in der kleinen, 22 Seiten langen Abhandlung eine Besprechung derjenigen Dinge, an denen sich der Lehrer nicht beteiligen soll; denn er will doch von den »Grenzen der Teilnahme« des Lehrers am öffentlichen Leben schreiben. Aber ganz das Gegenteil ist der Fall. Das Schriftchen handelt davon, woran sich der Lehrer als Volksfreund alles beteiligen soll, und man erhält den Eindruck, daß hier sein Wirken gar keine Grenzen hat. Denn unter dem Motto: »Nur gesteigerte Volksbildung führt zur Volkswohlfahrt«, lenkt der Verfasser unseren Blick auf eine lange Reihe von Veranstaltungen und Tätigkeiten, durch die der Lehrer, namentlich der Landlehrer, die Volksbildung fördern und die Volkswohlfahrt steigern kann: Fortbildungsschulen gründen, Volksabende abhalten, Volksbibliotheken einrichten, Zeitschriften halten usw. usw. Endlos sind auch die Gebiete, die in den Volksabenden behandelt werden sollen: Wohnung, Ernährung, Alkohol, Geschichtsunterrricht, Gesetzeskunde, innere Mission, Verein zum Schutz junger Mädchen, sexuelle Fragen und noch viele andere Dinge. Nur auf der letzten Seite warnt der Verfassser den Lehrer vor Winkeladvokatur, Gemeindeschreiberei und Ausführung landwirtschaftlicher Arbeiten.

Immerhin spricht aus den Ausführungen viel Idealismus und Liebe zum Volk.

FACHPRESSE

Aus der philosophischen Fachpresse

Kantstudien. Philosophische Zeitschrift. Herausgegeben von Dr. Hans Vaihinger und Dr. Bruno Bauch. Band XI. 1.

G. Huber, Graf von Benzel-Sternau und seine dichterischen Versuche über Gegenstände der kritischen Philosophie. — M. Rubinstein, Die logischen Grundlagen des Hegelschen Systems und das Ende der Geschichte. — Behrend, Der Begriff des reinen Wollens bei Kant. — Lütgert, Hamann nnd Kant. — Rezensionen. — Selbstanzeigen. — Mitteilungen. — Jahresbericht der Kantgesellschaft. — Preisausschreiben.

Glauben und Wissen. Von Dr. phil. E. Dennert.. IV. Jahrg. Februar 1906. Heft 2.

Prof. W. Steinhausen, Christentum, Religion nnd Kunst. — Dr. E Dennert, Die Grenzen der Offenbarung im biblischen Schöpfungsbericht. — Gym.-Dir. Dr. K. Goebel, Bildung nnd Glaube. — Umschau in Zeit und Welt. — Antworten auf Zweifelsfragen. — Apologetische Rundschau.

Eos. Vierteljahrsschrift für die Erkenntnis nnd Behandlung jugendlicher Abnormer. Wien, Januar 1906. 2. Jahrgang. Heft 1.

Abhandlungen: J. M. Lahy, Das Wesen nnd die Entstehung des Bewußtseins. — A. Fisler, Wie ist der Handfertigkeitsunterricht für beide Geschlechter auf der Elementarstufe als allgemein bildender und erziehender Faktor einzuführen und in stofflicher und methodischer Hinsicht zu gestalten? — Berichte. — Aus der Praxis: J. Medved, Ein Taubstummer als Lehrer der Taubstummen. — Konrad Luthmer, Der Blinde auf dem Fahrrad. — Besprechungen.

Commers Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. XX. 1. Heft.

Heinrich Denifle. Heliogravüre. — Henrico Denifle titulum posuit Fr. Hieronymus Paravicinus O. Pr., Jureconsultus Provinciae Austriaco-Hungaricae. — Henrici Denifle Ord. Praed. Memoria. Literae encyclicae A. R. P. Sadoci Szabó Prioris Provincialis Provinciae Austr. Hungaricae. — Zur neuesten philosophischen Literatur. (Runze, Metaphysik. Dimmler, Aristotel. Metaphysik. Die Philosophie im Beginne des 20. Jahrhunderts, Festschrift für K. Fischer. B. Stern, Positivistische Begründung des philosoph. Strafrechts. V. Cathrein, Die Grundbegriffe des Strafrechts. Schultz. Pythagoras nnd Heraklit. Von Prälat Kanonikus Dr. Mich. Gloßner. — Zur Geschichte der Qualitates occultae. Von Dr. Ignaz Wild, G. Rat, Theologie-

professor. — De B. Virginis Mariae sanctificatione. Commentatio in D. Thomae Summae Theologiae P. 3 que 27. (Sequitur Vol. XX, p. 238.) Scripsit Fr. Norbertus del Prado Ord. Praed., Prof. — Literarische Besprechungen.

Die Kinderfehler. Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie. Im Verein mit Medizinalrat Dr. J. L. Koch, herausgeg. von J. Trüper Direktor des Erziehungsheimes und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Südstädtischen Mittelschule für Mädchen in Elberfeld. XI. 7. Heft.

A. Abhandlungen: H. Großer, Die Psychologie der Aussage in ihrer pädagogischen Bedeutung. — J. Trüper, Zur Frage der Behandlung unserer jugendlichen Missetäter. — Prof. William S. Monroe, Kinderstudium in den Vereinigten Staaten. — B. Mitteilungen: Eine eigentümliche epidemische Erkrankung von Schulkindern. — E. Oppenheim, Hysterische Zufälle bei Schulkindern. — Wirkung von Indianergeschichten? — Was wird aus dem Kinde werden? — Dr. Th. Heller, Die Österreichische Gesellschaft für Kinderforschung. — Ausbildungskursus in der Kinderfürsorge. — Vereinigung für Kinderforschung in Mannheim. — Gesellschaft für experimentelle Psychologie. — Die 6. Generalversammlung des Landesvereins Preuß. Volksschullehrerinnen. — C. Literatur: Druckerzeugnisse.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

L. v. Wiese, Zur Grundlegung der Gesellschaftslehre. Eine kritische Untersuchung von Heinr. Spencers System der synthetischen Philosophie. Jena, Fischer, 1906. 139 S.

G. del Vecchio, I presupposti filosofici della nozione del diritto. Bologna, Zanichelli, 1905. 192 S.

H. Rudolph, Kausalität und Weltanschauung. Coblenz, Selbstverlag, 1905. 56 S.

A. Friedrichs, Beiträge zu einer Geschichte und Theorie des Existentialurteils. I. Inauguraldissertation. Prenzlau, Mieck, 1906. 59 S.

J. Wolf, Verhältnis der beiden ersten Auflagen der Kritik der reinen Vernunft zueinander. Halle, Kaemmerer, 1906,. 181 S.

Vorländer, J. Kants Prolegomena zu jeder künftigen Metaphysik. 4. Aufl. mit Einleitung, Beilagen und Sachregister. Leipzig, Dürr, 1905. 208 S.

P. Ziertmann, Shaftesbury Untersuchung über die Tugend. Ins Deutsche übertragen und mit einer Einleitung versehen. Ebenda 1905. 122 S.

H. Richert, Schopenhauer. Seine Persönlichkeit, seine Lehre, seine Bedeutung. Leipzig, Teubner. 120 S.

Rudolf Eucken, Beiträge zur Einführung in die Geschichte der Philosophie. 2. Aufl. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. 3 M 60 Pf.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

AUFSÄTZE

Bericht über neuere Arbeiten zum Freiheitsproblem

Von

Dr. **Arnold Kowalewski**, Königsberg i. Pr.

Die Herbartische Lehre mit ihrer Leugnung des Willens als einer selbständigen Funktion bietet für die Behandlung des Freiheitsproblems einen besonders günstigen Boden. Indem sie die Willenserscheinungen restlos auf Modifikationen im Vorstellungsmechanismus zu reduzieren sucht, schneidet sie jeder dogmatischen Hypostasierung der Willensfreiheit die Wurzel ab und eröffnet damit die Aussicht auf eine gründliche Analyse. *Allihns* Grundriß der Ethik, neu bearbeitet von *O. Flügel* (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], 1898) gibt auf S. 206—253 eine vortreffliche Erörterung der Freiheitsfrage im Geiste Herbarts. Zunächst wird die »äußere Freiheit des Willens« betrachtet, die sich darauf bezieht, »ob er ungehindert sich nach dem gefaßten Ziele hin bewegen kann oder nicht«. Nach dem strengen Willensbegriff »will der Wollende nur das ihm möglich scheinende, d. h. was er wirklich glaubt ausführen zu können«. In diesem Sinne kommt also jedem Willen als solchem Freiheit zu. Die Redeweise, daß man häufig will, was man nicht kann, beruht auf einer Verwechselung des Wollens mit dem Wünschen, Verlangen, Begehren, dessen Objekt auch etwas Unerreichbares sein kann. Auf S. 209 heißt es: »Das Begehren hat der Mensch mit den Tieren gemein, das Wollen aber kommt ihm allein zu. Deshalb wird den Tieren auch keine Freiheit zugeschrieben.« Diese Bemerkung dürfte nicht ganz zutreffend sein. In weitem Umfange erfahren wohl auch die Tiere das Gefühl der Erleichterung, mit dem eine selbsttätige Befriedigung von Begierden naturgemäß verbunden ist. Vielleicht könnte man sogar sagen, daß der Mensch sich viel häufiger,

als das Tier, über die eigenen praktischen Fähigkeiten Illusionen macht und infolgedessen auch öfter auf äußere Hindernisse stößt, äußere Unfreiheit empfindet. Selbstverständlich ist die umfassendere Erfahrung solcher Unfreiheit in anderer Hinsicht ein großer Vorzug. Liegt doch darin der Antrieb für die Höherbildung der menschlichen Kräfte. So leben auch die Naturmenschen äußerlich zwar freier, als die zivilisierten, weil ihr Wille sich auf die alterprobte Befriedigung der nächsten Bedürfnisse beschränkt, zeigen aber eben deshalb keinen eigentlichen Kulturfortschritt. Man lese übrigens die interessanten ethnologischen Belege nach, die Flügel selbst in seinem schönen Buch »Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker« (4. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], 1904) S. 191 ff. zu letzterem Punkte beigebracht hat. »Innere Freiheit« besteht für den Willen dann, wenn er »der reine und ungehinderte Ausdruck der Person« ist. Als Hindernisse sind hier die dem eigentlichen Ich fremden Begierden oder Verabscheuungen gedacht. »Würde der Mensch in gerader Linie nach den Objekten der Begierden hingezogen, so wäre er innerlich unfrei.« Der Prozeß der Unterdrückung von Begierden wird dann näher beschrieben. Je nachdem es sich um die Durchsetzung der wirklichen Natur des einzelnen oder seiner moralischen Natur handelt, kann man eine psychologische und eine moralische Freiheit unterscheiden. Bei der Charakteristik dieser Freiheitsarten hat Herbarts Theorie von den apperzipierenden Vorstellungsmassen eine glückliche Verwendung gefunden. In diesem Zusammenhang fällt auf manche Seiten des Willenslebens helles Licht, so z. B. auf die verschiedene Bewertung einer Tat vor und nach der Ausführung und die nachteiligen Folgen bloß theoretischer Scheinmaximen. Die Schlußbetrachtungen S. 243 ff. sind dem Problem der »Zurechnung« gewidmet, dem praktischen Komplement der theoretischen Freiheitsfrage. Herbarts Unterscheidung eines objektiven und subjektiven Teils am Charakter tritt dabei besonders in ihrer Fruchtbarkeit zu Tage.

Eine spekulativ-metaphysische Freiheitstheorie hat *R. Schellwien* in seiner Schrift »Wille und Erkenntnis« (Hamburg, Alfred Janssen, 1899) angedeutet. Man lese z. B. folgende charakteristischen Sätze: »Es ist das Wesen des Menschen, daß er durchaus der natürlichen Kausalität als ein Ding unter Dingen unterworfen und als solches unbewußt und unfrei ist, aber andrerseits die beständig geübte Kraft hat, aus seiner Veräußerlichung und Vereinzelung in der Natur in sich zu gehen und als absolutes Ansich seine Unwissenheit in Wissen und seine Unfreiheit in Freiheit umzusetzen. Diese Kraft ist der

Wille, und aus der freien Regung desselben entspringt für den Menschen alle Erkenntnis und alle Selbstbestimmung in der Wirklichkeit durch nachschöpferische Erhebung des ewigen Lebensgrundes aus seiner Verneinung in der Natur, in jedem Augenblick von neuem und in einer alle diese Momente verknüpfenden unendlich fortschreitenden Bewegung« (S. 29). Der Wille ist bei Schellwien zum Weltprinzip erweitert, und zwar zu einem intelligenten Weltprinzip, das sich vorteilhaft von dem erkenntnislosen, blinden Willen Schopenhauers unterscheidet. Die Freiheit des Willens hat danach auch sozusagen kosmische Dignität, ist über die Sphäre der bloß subjektiven Erscheinungen hinausgehoben. Das Verhältnis des »Individualwillens« zum »Allwillen« bildet den Angelpunkt der weiteren Betrachtungen Schellwiens. Der Autor besitzt die Kunst, mit wenigen Strichen den Grundriß eines ganzen Weltbildes zu entwerfen. Auch in seinen kritischen Auslassungen (über Kant, Schopenhauer und Stirner) beobachtet er eine ökonomische Konzentration.

Lic. theol. *Karl Dunkmann*, Pastor der ev.-ref. Gem. in Stolp i. P., will in seiner Abhandlung »Das Problem der Freiheit in der gegenwärtigen Philosophie und das Postulat der Theologie« (Halle, Max Niemeyer, 1899) »den Indeterminismus wieder zu Ehren bringen«. Das dürfte ihm auch sehr wohl gelungen sein. Mutig spitzt Dnnkmann seine Untersuchung direkt auf den verpönten »Indeterminismus als Wahlfreiheit, aequilibrium arbitrii, Kausallosigkeit, Abwesenheit von Notwendigkeit in jeder Form« zu. Zunächst wird die »Denkbarkeit« des liberum arbitrium erwogen, und zwar erstens »in der Sphäre des Intelligiblen«, wobei Kants widerspruchsvolle Freiheitslehre eine kurze Abfertigung findet (S. 10 f.), zweitens »in der Sphäre des Gefühls«, die Dunkmann gleichfalls nicht zusagt: Denn »mit der Freiheit als bloßer Gefühlssache«, so meint er, »ist uns nichts geholfen. Wir brauchen eine Freiheit, die eine empirische Macht ist, indem sie uns die Freiheit verleiht, zwischen gut und böse zu wählen« (S. 12). Darum wendet sich Dunkmann drittens zur »Welt der Tatsachen«, um zu sehen, inwiefern hier von einem liberum arbitrium gesprochen werden darf. Die Verträglichkeit resp. Unverträglichkeit der Freiheit mit der Kausalität und der Substanzialität steht dabei im Mittelpunkt der Diskussion. Dunkmann kommt zu folgendem Resultat: »Die Kausalität im Sinne der Gesetzmäßigkeit des Geschehens überhaupt ist weder für noch gegen das liberum arbitrium; die Kausalität des Willens ist entschieden gegen dasselbe; die Kausalität des Charakters verneint es unbedingt, aber verneint seine völlige Abwesenheit nicht minder« (S. 24). Mit den Schwierig-

keiten, die von seiten des Substanzbegriffes dem liberum arbitrium drohen sollen, glaubt der Autor leichter fertig zu werden. Er verteidigt das Ich als eine »überzeitliche reale Einheit«, wobei er sich u. a. auf Rehmkes Psychologie beruft, und weist in diesem Zusammenhange auch die »unberechtigte Metaphysik« ab, die in den Gesetzen von der Erhaltung der Kraft und des Stoffes steckt. In einem weiteren Abschnitt wird die »Notwendigkeit des liberum arbitrium« erörtert. Der indeterministische Anfang im System des Deterministen v. Hartmann ist nach Dunkmann ein Beweis dafür, daß »die spekulative Weltbetrachtung ohne den Indeterminismus nicht zum Abschluß kommen kann.« Dunkmann hätte hinzufügen sollen, daß man auch im Bereich der positiven Wissenschaften bei jeder kausalen Analyse neben den gesetzlichen Zusammenhängen einen Rest von rein tatsächlichen Faktoren übrig behält, die, wenn man sie noch näher interpretieren will, zu indeterministischen Reflexionen reizen können. Gegenüber der fatalistischen Konsequenz des strengen Determinismus erklärt Dunkmann, eine »Notwendigkeit« als »objektive Macht außerhalb des Menschen« existiere nicht: »Der Mensch ist in dem Grade frei, als er es sein will, abgesehen von dem Zwang, den die harten Tatsachen in der Erreichung seiner Zwecke auf ihn ausüben. Letzterer aber ist keine Determination mehr, die die Willensentschlüsse einschließt« (S. 36). Ich denke, solche Freiheit erkennen doch auch die Deterministen unter dem Namen der »äußeren Freiheit« an. Dunkmann täuscht sich, wenn er damit schon eine indeterministische Position begründet zu haben glaubt. Übrigens legt er selbst das Hauptgewicht auf die Instanzen des sittlichen Bewußtseins. Seine Überzeugung ist, »daß die Tatsachen der Reue, Scham, Schuld, Zurechnung und Verantwortung, wenn man sie nicht für selbstquälerische Illusionen erklärt, womit dann die gesamte Moral ins Reich der Illusion verwiesen sein dürfte, gebieterisch die Freiheit voraussetzen in dem Sinne, daß der Mensch ein anderer hätte werden können, als er geworden ist« (S. 48). Originell und interessant ist der Versuch Dunkmanns, die sittliche Entwicklung als »das Resultat ungezählter und unzähliger kleiner und kleinster Freiheitsakte« aufzufassen. Im zweiten Hauptabschnitt der Schrift wird das theologische Freiheitsproblem erörtert, wie es bei den dogmatischen Lehren von der Sünde, der Gnade und der Vorsehung zu Tage tritt.

Anton Ölzelt-Newin entwickelt in seiner lesenswerten Abhandlung »Weshalb das Problem der Willensfreiheit nicht zu lösen ist« (Leipzig u. Wien, Franz Deuticke, 1900) die Ansicht, daß auf Grund des Kausalgesetzes und der inneren Erfahrung weder der

Determinismus noch der Indeterminismus erweisbar ist. Wegen der praktischen (ethischen und religiösen) Konsequenzen gibt er aber dem Indeterminismus entschieden den Vorzug.

Das Werk von *Carl Kindermann*, Professor a. d. Univ. Heidelberg, »Zwang und Freiheit, ein Generalfaktor im Völkerleben« (Jena, Verl. v. Gust. Fischer, 1901) untersucht drei »Gesamttendenzen«, die sich im Aufbau des sozialen Lebens bemerkbar machen. Die »exklusive oder strenge Gesamttendenz«, die während des mittleren Mittelalters geherrscht hat, erzeugt einen »festgefügten Quaderbau«. »Man ordnet den Menschen der Natur und die modernen Völker, speziell das eigene den fremden absolut über. Im Innern strebt man nach strenger Bindung der Individuen zu kompakten Gruppen und nach Konzentration der Güter; beides unter Herrschaft der leitenden Stände, vor allem des Staates und der Kirche.« Ganz entgegengesetzte Bahnen verfolgt (besonders in England vom Ausgang des 18. Jahrhunderts an) die »individualisierende oder freiheitliche Gesamttendenz«. Sie schafft eine »hochbewegliche Struktur«. »Man stellt den Menschen der Natur und die Völker einander gleich. Im Inneren betont man die Initiative der einzelnen Elemente in autoritativer und materieller Beziehung und die wirtschaftliche Arbeit.« Die Einseitigkeiten dieser beiden extremen Gesamttendenzen soll die (in der Gegenwart wirksame) »kombinierende oder organische Gesamttendenz« überwinden. Sie erzeugt eine »elastische Organisation«. »Man betrachtet den Menschen im Vergleich zur Natur und die modernen Völker, speziell das eigene im Verhältnis zu fremden als primi inter pares. Im Innern tritt man für Organisationen der Personen und Güter ein, welche bald strenger, bald freier sind, je nachdem es sich um Befriedigung genereller Bedürfnisse oder um Lösung spezieller Aufgaben handelt.« Mit großer Umsicht weiß der Verfasser die Wirkungen der drei Gesamttendenzen auf den wichtigsten Kulturgebieten in concreto darzulegen. Interessant sind dabei u. a. die Bemerkungen über den Betrieb der Kunst und Wissenschaft während der verschiedenen sozialen Perioden. Namentlich aber lassen sich aus der Charakteristik der »individualisierenden oder freiheitlichen Gesamttendenz« wohl manche instruktive Anregungen für die Behandlung des philosophischen Freiheitsproblems schöpfen. Man darf freilich nicht ohne weiteres die objektive, durch die soziale Struktur ermöglichte umfassendere Freiheit nach außen als Quelle eines intensiveren subjektiven Freiheitsbewußtseins ansehen. Die freiheitliche Organisation ist naturgemäß mit einem verschärften Konkurrenzkampf unter den Individuen verbunden. Nur starke und tatkräftige Charaktere

werden solchen Kampf ohne Trübung ihres Freiheitsgefühls aufnehmen können. Umgekehrt mögen sich viele Schwächlinge im starren Rahmen der mittelalterlichen »exklusiven Gesamttendenz« mit zwanglosester Behaglichkeit bewegen.

Dr. *Leo Müffelmann* bringt in seiner Arbeit »Das Problem der Willensfreiheit in der neuesten deutschen Philosophie« (Leipzig, Verlag von Joh. Ambr. Barth, 1902) noch mehr, als man nach dem Titel erwartet. Er skizziert nämlich S. 11—31 die Geschichte des Freiheitsproblems von der Zeit der alten Griechen bis zur Gegenwart und begleitet seine Darstellung mit sorgfältigen Angaben über die einschlägige Spezialliteratur. Die Lehren der modernen Philosophen werden unter drei Haupttiteln erörtert: Indeterminismus, Fatalismus und Determinismus. Die verschiedenen Formen des Indeterminismus sowie den Fatalismus findet Müffelmann unhaltbar. Der Determinismus gilt ihm als die abschließende Antwort auf die Freiheitsfrage. Wie wenig eindeutig dieser Standpunkt aber noch ist, geht daraus hervor, daß Müffelmann neben den »reinen« Deterministen noch »indeterministische« und »fatalistische« Deterministen unterscheiden muß. Und selbst in den Lehren manches »reinen Deterministen« wird man noch bei schärferem Zusehen Inkonsequenzen bemerken. Der »Anhang« S. 112 f. enthält eine dankenswerte »Bibliographie der neuesten Literatur über die Willensfreiheit«.

Das großangelegte Werk von *Richard Loening*, ord. Professor der Rechte zu Jena, »Geschichte der strafrechtlichen Zurechnungslehre«, dessen zunächst (Jena, Verlag von Gust. Fischer, 1903) erschienener 1. Band »Die Zurechnungslehre des Aristoteles« behandelt, ist zwar in erster Linie für Juristen bestimmt. Der Verfasser hat aber seinen Gegenstand mit rühmenswerter Gründlichkeit bis auf die letzten psychologischen und ethischen Wurzeln verfolgt und sich dabei stets auf selbständige Quellenstudien gestützt. Das Buch ist daher zugleich eine äußerst wertvolle philosophiehistorische Leistung. Aus dem reichen Inhalt seien vor allem die Abschnitte 8—16 hervorgehoben, in denen ausführlich die verschiedenen positiven und negativen Bedingungen für die sittliche Beurteilung und Zurechnung, nach Aristoteles dargelegt werden. Man staunt, wenn man sieht, wie der große Philosoph hier bereits auf alle wichtigen Eventualitäten genau Rücksicht genommen hat. Ihm fehlt freilich noch eine klare Scheidung des ethischen und rechtlichen Gesichtspunktes. In Abschnitt 18 sucht Loening den Nachweis zu erbringen, daß »die Ansicht des Aristoteles vom Willen eine durchaus deterministische gewesen ist.« Es war aber gewissermaßen nur ein naiver

Determinismus. Der Gegensatz zwischen Determinismus und Indeterminismus war nämlich, wie Loening richtig bemerkt, dem Aristoteles noch durchaus unbekannt. Jeder, der sich über die älteste klassische Erörterung des Freiheitsproblems kritisch orientieren will, darf an dem ausgezeichneten Werk Loenings nicht vorübergehen.

Dr. phil. *Fritz David* hat sich der verdienstlichen Aufgabe unterzogen, »das Problem der Willensfreiheit bei Friedrich Eduard Beneke« monographisch zu bearbeiten. (Berlin, E. S. Mittler & Sohn, 1904.) Mit philologischer Akribie werden alle zerstreuten Äußerungen des Philosophen zu einer übersichtlichen Gesamtdarstellung vereinigt. David enthält sich einer Kritik des Benekeschen Determinismus. Er folgt ohne weiteres der überwiegend deterministischen Tendenz des modernen Denkens.

Einen interessanten indirekten Beitrag zur Freiheitstheorie liefert Dr. *Wilhelm Stern*, Arzt, in seinem Aufsatz »Über den Begriff der Handlung« (Separatabdruck aus »Philosophische Aufsätze«, herausg. von der philos. Gesellsch. z. Berlin zur Feier ihres 60jähr. Bestehens, Berlin 1904). »Handlung ist . . ., kurz ausgedrückt, eine willkürliche Tätigkeit, welche eine sachliche Veränderung der Außenwelt beabsichtigt und hervorbringt« (a. a. O. S. 75). Stern sucht unter kritischer Auseinandersetzung mit juristischen Autoren hauptsächlich nachzuweisen, »daß der allgemeine und der juristische Begriff der Handlung sich decken«.

Die Arbeit von Dr. *Max Offner* »Willensfreiheit, Zurechnung und Verantwortung« (Leipzig, Verl. v. J. A. Barth, 1904) gehört entschieden zu den gründlichsten Erörterungen, die wir über den Gegenstand bis jetzt besitzen. Der Verfasser bedient sich der begriffsanalytischen Methode und verwertet namentlich auch die fruchtbaren Direktiven des Sprachgebrauchs. Er hat ein offenes Auge für alle feinen qualitativen und quantitativen Abstufungen in der Bewertung der menschlichen Handlungen und ihrer Beziehungen. Es sei beispielsweise auf die sorgsamen Abgrenzungen der Begriffe »Zurechentlichkeit«, »Zurechenbarkeit« und »Zurechnungsfähigkeit« hingedeutet (S. 76 ff.). In der wichtigen psychologischen Charakteristik des Unterschieds zwischen »Zurechnungsfähigkeit« und »Verantwortlichkeit« (S. 88 ff.) ist Offner zum Teil einer Anregung von Lipps gefolgt. Auch dieser Autor vertritt den Standpunkt eines einschränkungslosen Determinismus.

Wilhelm Windelband unterscheidet in seinem Buch »Über die Willensfreiheit, 12 Vorlesungen« (Tübingen u. Leipzig, Verl. von J. C. B. Mohr [Paul Siebeck], 1904) drei »Phasen« am Willensleben.

»Die erste enthält das Entstehen des besonderen Wollens, der einzelnen Begehrungen, von denen jede, wenn sie allein bliebe, unmittelbar in Aktion übergehen würde. Die zweite bedeutet die gegenseitige Hemmung und Ausgleichung der Begierden und führt durch die Wahl zur Entscheidung zwischen ihnen. Die dritte ist durch den Willensimpuls bezeichnet, mit dem die ungehemmte oder durch Wahlentscheidung bestimmte Begierde sich in die entsprechende Handlung umsetzt« (S. 17). Oder kürzer ausgedrückt: die drei Willensphasen sind die des »Wollens«, »Wählens« und »Handelns«. Mit Recht hält es Windelband für unwahrscheinlich, daß der Freiheitsbegriff auf die drei verschiedenen Entwicklungsstadien in gleichem Sinne anwendbar ist. Demgemäß gliedert er seine Untersuchung von vorneherein in drei Teiluntersuchungen, »Freiheit des Wollens«, »Freiheit des Wählens« und »Freiheit des Handelns«. Die »Freiheit des Handelns« wird zuerst betrachtet. Sie bedeutet nichts anderes als den »ungehemmten Übergang vom Willensimpuls zur Leibesbewegung«, deckt sich also der Hauptsache nach mit der »äußeren Freiheit«, wie sie sonst in der deterministischen Literatur vielfach genannt wird. Ihr stehen einerseits gegenüber die Fälle, »wo man tut, ohne zu wollen«, wie bei den »reflektorischen Leibesbewegungen«, andrerseits die Fälle, »wo man will, ohne zu tun«, wenn den Willensimpulsen »der leibliche Organismus die verlangte Leistung versagt«, wie z. B. beim Greifen nach dem Monde und bei den Bewegungsversuchen Gelähmter. An der Hand fein gewählter Details macht Windelband auf die zahlreichen Übergangsformen zwischen diesen drei nicht scharf abgrenzbaren Typen aufmerksam. Meines Erachtens hätte in diesem Zusammenhange noch die plastische Anpassungsfähigkeit des psychophysischen Mechanismus an beliebige Variationen des Willensimpulses als besonders charakteristische Form freien Handels hervorgehoben werden sollen. Man denke an die sogenannten Experimentierspiele, die schon für das Kind die erste und fruchtbarste Quelle des praktischen Freiheitsgefühls bilden! Bei der Erörterung über die »Freiheit des Wählens« macht Windelband u. a. treffend auf den gemischten Gefühlszustand aufmerksam: »Daß man wählen **kann**, ist ein Lustgefühl der Freiheit — daß man wählen **muß**, ist ein Unlustgefühl der Unfreiheit« (S. 35). Die Möglichkeit des liberum arbitrium indifferentiae im Sinne einer »motivlosen Wahlentscheidung« bestreitet er energisch. Wo scheinbar solche Fälle auftreten, ist der wirkliche Sachverhalt der, »daß der Wille, eben weil er kein entscheidendes Motiv hat, unentschieden bleibt und die Entscheidung einem Mechanismus, sei es dem psychophysischen, sei es dem psychi-

schen, überläßt« (S. 47). Die »Wahlfreiheit« wird ganz nach deterministischer Art definiert als der »Zustand, worin bei dem Wählenden in seiner Reaktion auf die momentanen Motive die ganze Energie der konstanten Motive, d. h. seines dauernden Wesens, seines Charakters zur Geltung kommt« (S. 76). In sehr geistvoller Form hat Windelband, kantischen Anregungen folgend, die Beurteilung nach Normen und die »Kausalauffassung der Dinge« für zwei einander koordinierte »Vorstellungsweisen« erklärt: »keine ... hat das Anrecht, die Totalität des Wirklichen als den von ihr aufgenommenen und bewältigten Inhalt auszugeben, keine aber hat deshalb auch das Recht, die andere zu einer Fiktion herabzusetzen« (S. 202). Bei der Beurteilung nach Normen fällt die »Rücksicht auf die Kausalität« fort, und es hat unter diesem Gesichtspunkt der »Begriff der Freiheit als Ursachlosigkeit« für das Wollen Geltung. Man vergleiche hiermit übrigens auch die Ausführungen von Dr. phil. *Hermann Staeps* in seinem Aufsatz »Das Problem der Willensfreiheit vom Standpunkt des Sollens« (Archiv f. syst. Philos. X, S. 521 ff., 1904).

Das Buch von D. *Georg Graue*, Selbstbewußtsein und Willensfreiheit, die Grundvoraussetzungen der christlichen Lebensanschauung, mit besonderer Berücksichtigung ihrer modernen Bestreitung geprüft und dargestellt (Berlin, C. A. Schwetschke & Sohn, 1904), ist schon wegen seiner Nebeneinanderstellung zweier großer Probleme sehr anregend. In der Tat bestehen zwischen der Entwicklung des Selbstbewußtseins und der Willensfreiheit innere Beziehungen, die eine genaue Analyse wohl verdienen. Leider hat der Verfasser selbst diese Beziehungen wenig beachtet. Die interessanten Versuche Jul. Müllers und Ed. Zellers, die Wahlfreiheit als die notwendige Bedingung des Selbstbewußtseins hinzustellen, reizen ihn nur zu negativer Kritik (S. 104 ff.), nicht zu positiver Fortsetzung. Wenn Graue auch kein wesentlich neues Argument für die Wahlfreiheit ins Treffen führen kann, so hat er doch seiner Schrift durch geschickte kritische Heranziehung moderner Autoren ein aktuelles Gepräge verliehen. Sein Indeterminismus ist ein gemäßigter. »Nicht allein in der Natur und in den sozialen Verhältnissen seiner Umgebung hat der Mensch eine Schranke seiner Freiheit, sondern ganz besonders in seinem Charakter, in seinem Temperament, in seinen teils erworbenen, teils ererbten und überkommenen Anlagen, Neigungen, Gewohnheiten und Liebhabereien« (S. 152). Was den schwierigen Konflikt der menschlichen Willensfreiheit mit der göttlichen Allmacht anlangt, so erklärt Graue: »Die Gott in Wahrheit anbeten, können ruhig der Überzeugung sein, daß

die unendliche Erhabenheit und Majestät Gottes dadurch nichts von ihrer Herrlichkeit einbüßt, daß Gott freiwillig seiner Wirksamkeit Schranken setzt« (S. 176 f.).

Karl Fahrion, der in seiner Abhandlung »Das Problem der Willensfreiheit, ein neuer Versuch seiner Lösung« (Heidelberg, Carl Winters Universitätsbuchhandlung, 1904) gleichfalls einen gemäßigten Indeterminismus vertritt, legt besonderen Wert auf das tatsächliche Freiheitsgefühl. »Während nach einem Gesetz unseres Denkens alle Handlungen mit Notwendigkeit eintreten, handeln wir tatsächlich mit dem Bewußtsein der Freiheit. So wenig wir uns gegen die erste Annahme wehren können, so wenig hilft es, das Freiheitsgefühl für eine Täuschung zu erklären; es ist trotzdem da und wird niemals verschwinden. Mag man immer einwenden, die Notwendigkeit sei vorhanden, obwohl wir sie nicht empfinden und keinen Zwang fühlen: für unser Bewußtsein ist sie nicht vorhanden« (S. 40). Gegen diese positivistische Dialektik ließe sich aber doch wohl bemerken, daß Notwendigkeit eben nicht immer mit Zwang zusammenfällt, daß also aus dem Fehlen des Zwanggefühls nicht zuviel geschlossen werden darf. Außerdem wäre hier eine schärfere Analyse des Freiheitsbewußtseins am Platze gewesen. Fahrion befleißigt sich einer gewissen eleganten Knappheit bei allen seinen Darlegungen. So wird z. B. die »Geschichte des Problems« auf dem engen Raum von 7 Seiten nach ihren Hauptpunkten skizziert. Gebildete, die sich rasch in die Freiheitsfrage einführen lassen wollen, werden gewiß die Schrift Fahrions nicht ohne Nutzen lesen.[1])

Es ist heutzutage ohne Zweifel sehr schwer, über eine so vielerörterte Frage wie das Freiheitsproblem etwas Neues zu sagen. Ich glaube aber, daß noch in zwei Richtungen ein wesentlicher Fortschritt möglich wäre. Einmal müßte man unsern Kausalitätsbegriff einer gründlichen erkenntnistheoretisch-logischen Revision unterziehen, unbeirrt durch die Hume-Kantische Tradition. Namentlich eine Klarlegung des Verhältnisses von Kausalität und Naturgesetz wäre wichtig. Sodann müßte man sich bemühen, positive Beobachtungen über den tatsächlichen Verlauf von Willensvorgängen zu sammeln. In den experimentalpsychologischen Arbeiten über Wahlreaktionen stecken fruchtbare Anregungen. Namentlich sind von hier aus tiefere Einblicke in die Gesetze der Motivbildung zu erwarten. Auf dem neutralen Boden der Tatsachen wird am chesten eine Verständigung der Deterministen und Indeterministen angängig sein.

[1]) Eine sehr eingehende Abhandlung über die Willensfreiheit von Dr. v. Rohden befindet sich in der letzten Einladungsschrift d. rhein.-westf. Ver. d. Freunde d. Herb. Päd.

Goethe und das Christentum

Von
Dr. A. Ströle in Laufen a/Eyach (Württemberg)

(Schluß)

Ein weiterer Differenzpunkt zwischen Jesus und Goethe liegt darin, daß letzterer die menschliche Kraft in der Erreichung seiner sittlichen Bestimmung überschätzt hat. Wohl hat ja auch Goethe für die Hindernisse ein offenes Auge gehabt, wie sie im Menschen selbst seine sittliche Entwicklung aufhalten; wohl kennt auch er die Erlösung in letzter Hinsicht als ein Werk der göttlichen Gnade, aber diese Gnade bildet doch nur einen mehr oder weniger zufälligen Schlußakt im Drama des Menschenlebens und nicht einen notwendigen Faktor für die sittliche Entwicklung innerhalb dieses Lebens selbst. Nachdem Goethe die Lehre vom Versöhnungstod Jesu, der Sündenvergebung, der Rechtfertigung durch den Glauben im kirchlich hergebrachten Sinn abgelehnt hat, hat er mit der kirchlichen Form auch die Sache selbst abgelehnt. Der Grund hierfür liegt offenbar darin, daß es ihm an der richtigen Schätzung von Sünde und Schuld gefehlt hat. Wohl hat er ja auch die Anklagen des Gewissens empfunden und hat ihn Reue über begangene Verfehlungen angewandelt. Je älter er wird, empfindet er, daß sein Leben immer lückenhafter geworden ist und wenig konnte es ihn trösten, daß er von andern gefeiert und bewundert wird. Solchen Empfindungen gegenüber verweist er auf die heilende Macht eines guten Entschlusses, er spricht von der Heilkraft der Natur, durch welche das Zerrissene wieder gut werde, die religiösen Vorstellungen von Opfern, Peinigungen, Bußhandlungen, Gebeten sieht er als solche Äußerungen an, wo die Heilkraft der Natur in Anspruch genommen wird. Deutlich weist er den Menschen auf den Weg der Selbsterlösung. Noch im Jahr 1828 schreibt er: Hat der Mensch erkannt, daß er sich vom Leiden und Dulden nur durch ein Streben und Tun zu erholen vermag, daß für den Mangel ein Verdienst, für den Fehler ein Ersatz zu suchen und zu finden sei, so fühlt er sich behaglich als einen neuen Menschen. Damit vollzieht sich bei Goethe doch eine viel zu oberflächliche Beurteilung der Sünde; weit entfernt die Sünde rückhaltlos zu verurteilen, kommt seine Auskunft doch eben darauf hinaus, daß man das Vergangene eben vergessen und das Künftige besser machen müsse. Allein damit erfüllt der Mensch doch nur etwas Selbstverständliches, das ohnehin seine Pflicht ist. Soviel der Mensch

auch tun mag, das Böse, das er einmal getan hat, wird auf diese Weise nicht aufgehoben. Er kann bei starkem sittlichen Streben darüber hinauswachsen und wenn es weiter hinter ihm liegt, es in Vergessenheit geraten lassen, aber die Sünde als Schuld wird damit in keiner Weise gehoben. Goethe hat dafür kein Gefühl gehabt, daß der Begriff der Vergebung für einen wahren ethischen Idealismus einen konstitutiven Faktor bildet; es ist hier wieder derselbe Fehler, der uns schon des öfteren begegnet ist, daß er die sittliche Betrachtung nicht einmünden läßt in die religiöse; er mißt die Sünde nur am Menschen, und nicht auch am heiligen Gott. In letzter Linie liegt der Grund für seine mangelhafte Schätzung der Sünde in seinem unbestimmt gehaltenen Gottesglauben, in welchem Heiligkeit, Gnade und Barmherzigkeit keine wesentlichen Bestandteile bilden. Wie ungleich tiefer und wahrer hat Jesus die Sünde als Schuld beurteilt und gemessen. Sünde ist bei Jesus nicht ein Irrtum, ein Versehen, das die Vernunft begeht, auch nicht ein Unglück, hervorgebracht durch Umstände und Anlage, auch nicht bloße Befleckung, Verunreinigung, Berührung mit dem Unschönen und Gemeinen, die der ästhetische Sinn mit Unbehagen erträgt, sondern sie ist Schuld und als solche der Übel größtes, nicht weil sie andere Übel zur Folge hat, sondern weil sie durch sich selber den höchsten Adel menschlichen Wesens aufhebt und das Band mit Gott zerreißt und den Mut zum Guten lähmt. Die Schuldaufhebung kann nicht durch äußere Mittel erfolgen: durch Waschungen, Weihungen und Sühnakte, sondern nur durch lautere, tiefe, aus dem Grunde des Herzens quellende Reue von seiten des Menschen und von seiten Gottes durch seine Bereitwilligkeit, in väterlicher Liebe dem Sünder entgegenzukommen und auf dem Weg der Vergebung das durch die Sünde gebeugte Gewissen von der Schuld zu lösen und zur Freiheit eines Christenmenschen zurückzuführen. So gibt auch hier wieder die Religion der Sittlichkeit die wahrhaftige Grundlage. Steht auch bei Jesus die Vergebung der Sünde nicht im Mittelpunkte wie in der Kirchenlehre. die das Werk Jesu vor allem in der Erlösung d. h. in der durch seinen Tod herbeigeführten Vergebung der Sünden aufgehen läßt, so macht sie doch den ethischen Idealismus erst möglich; sie steht am Anfang des neuen Lebens; nur durch den Glauben an einen sündenvergebenden Gott, der nicht auf die Leistungen sieht und mit dem keimartigen Ansatz des guten Willens zufrieden ist, erwacht der moralische Mut und die sittliche Entschlossenheit, ohne welchen die Inangriffnahme und die Weiterarbeit an der sittlichen Aufgabe rein unmöglich ist.

Und nun noch einen letzten Differenzpunkt zwischen Jesus und Goethe. Er betrifft die Eschatologie. Goethe ist geneigt, auf den Begriff der Tätigkeit die Überzeugung von der Fortdauer des Menschen nach dem Tode zu gründen, weil die Tätigkeit in der Weltordnung so hoch gewertet ist, daß nichts sie auf die Dauer hindern oder vernichten darf; er meint, wenn der Mensch bis an sein Ende rastlos wirkt, so ist die Natur verpflichtet, ihm eine andere Form des Daseins anzuweisen, wenn die jetzige seinen Geist nicht mehr auszuhalten vermag; Goethe betrachtet die Fortdauer des Menschen als eine unserem Trieb nach Tätigkeit geschuldete Leistung; sie erscheint als Lohn fürs rastlose irdische Wirken. Nun fehlt ja auch bei Jesus der Lohngedanke nicht, der gerade in den religiösen Anschauungen seiner Volksgenossen eine bedeutsame Rolle einnahm: der Anbruch des Reiches Gottes stand in unmittelbarer Aussicht, die Teilnahme daran und der Ausschluß davon erschien als Lohn und Strafe. Aber auch hier ist Jesus über das Herkömmliche hinausgegangen. In dem bekannten Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg, wo die zuletzt Gekommenen denselben Lohn empfangen wie die ersten, wird von einem Lohn erzählt, der eigentlich kein Lohn mehr ist, sondern nur als ein Gnadenlohn bezeichnet werden kann; ja Jesus hat den Lohngedanken eigentlich völlig eliminiert. Gott gegenüber kann beim Menschen vom Verdienen keine Rede sein, mit allem Gehorsam, den wir leisten, erfüllen wir nur unsere Pflicht. »Wenn ihr alles getan habt, was euch befohlen ist, so sprechet: wir sind unnütze Knechte, wir haben getan, was wir zu tun schuldig waren.« Wollte man sich damit nicht zufrieden geben, so müßte man das Maß bestimmen, wieviel uns eigentlich befohlen ist. Aber wer will im Ernste ein solches Maß festsetzen, wenn er an das Wort denkt: Ihr sollt vollkommen sein, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist. »So verschwindet der Lohngedanke immer mehr wie Nebel, der sich eine Weile um die Sonne lagerte. Der zweite Punkt der Differenz zwischen Jesus und Goethe in der Eschatologie betrifft den Gerichtsgedanken. Alles Geschehen in der Geschichte der Völker ist für Goethe ein Beweis für das Dasein einer Vorsehung, einer moralischen Weltordnung. Dieselbe zeigt sich nach seiner Meinung den einzelnen gegenüber sehr nachsichtig. Fehler der Individualität gibt sie jedem zu und nach, aber wo man über die Grenzen der Individualität herausgreife, frevelnd, störend, unwahr, da verhänge die Nemesis der moralischen Weltordnung früher oder später angemessene Strafe. Den Gedanken einer jenseitigen Vergeltung hat Goethe rundweg abgelehnt. Es hat hierbei wohl seine oberflächliche Schätzung der Sünde, auch

der ihm natürlich unsympathische Gedanke einer Schreckbekehrung aus Furcht vor der Hölle mitgewirkt. In den Bekenntnissen einer schönen Seele läßt er sicher als die Überzeugung des eigenen Herzens die fromme Freundin erzählen: Ich sah wohl ein, wo ich unwürdig gewesen und wußte auch, wo ich es noch war, aber die Erkenntnis meiner Gebrechen war ohne alle Angst. Nicht einen Augenblick ist mir eine Furcht vor der Hölle gekommen, ja die Idee eines bösen Geistes und eines Straf- und Qualortes nach dem Tode konnte keineswegs in dem Kreise meiner Ideen Platz finden. Ich fand die Menschen, die ohne Gott lebten, deren Herz der Liebe gegen den Unsichtbaren zugeschlossen war, schon so unglücklich, daß eine Hölle und äußere Strafen mir eher für sie eine Linderung versprechen, als eine Schärfung der Strafe zu drohen schienen. Auch hier wieder im Gerichtsgedanken der Gegensatz von Immanenz und Transzendenz: der Gedanke einer jenseitigen Vergeltung hat bei Goethe keine Stelle, »die Weltgeschichte ist das Weltgericht«. Der Gedanke einer jenseitigen Vergeltung ist nun freilich unserem Geschlechte fremd geworden; man weist darauf hin, daß ein etwaiger finaler Dualismus, in den die sittliche Entwicklung der Menschheit auslaufen würde, der allgeltenden Liebe Gottes widerstreiten würde, man macht weiter geltend, daß die eschatologischen Aussagen Jesu, auf den man diesen finalen ethischen Dualismus stützen will, eben doch zeitgeschichtlich bedingt und für uns, die wir doch mit einem ganz andern Weltbild zu rechnen haben, als es das Weltbild Jesu war, in keiner Weise mehr verbindlich seien. Indes, mag auch bei Jesus dieser Gedanke einer jenseitigen Vergeltung in der Form zeitgeschichtlich bedingt sein, bleibt er nicht doch ein sittlich und religiös notwendiger Gedanke? Wenn das das Ende der Entwicklung wäre, daß alles in ein unterschiedsloses Meer von Gnade und Vergebung zusammenfließen würde, so würden in dieses Meer auch alle Unterschiede von gut und böse mit hineinfließen. Mit dem Selbstbestimmungsrecht behält der Mensch auch seine Verantwortlichkeit und vor diesem Rechte macht Gott Halt, so gut er's auch mit dem Menschen vorhaben mag. Was die Gnade Gottes ihm alles bringen mag, der Mensch kann sich ihr öffnen, aber auch verschließen. Ob und wann das im einzelnen Falle vorkommt, kann im letzten Grunde nur Gott entscheiden. Wir aber müssen immer mit dieser Möglichkeit rechnen. Über eine solche Seele könnte Gott nur die Verwerfung aussprechen. Wieviel sich auch bei uns dagegen sträuben mag, so wird, sobald mit dem Begriff der sittlichen Freiheit und Verantwortlichkeit Ernst gemacht wird, auch damit gerechnet werden müssen, daß die Entwicklung in einen

Dualismus ausläuft, in eine Klasse der Guten, welche ihre Bestimmung erreichen und in eine Klasse der Bösen, welche der Verwerfung Gottes anheimfällt, als einer Ablösung, von Gott her ausgesprochen, nachdem die Seele zuvor sich von ihm gelöst hat. Mag auch die Strenge einer solchen Denkweise den Menschen von heute ungewohnt sein, wo man in einer alles nivellierenden Betrachtungsweise den Menschen eben als Produkt seiner Verhältnisse ansieht und an dem Milieu mißt, dem er entstammt, so bleibt sie doch notwendig, wenn man mit dem Begriff des Sittlichen Ernst macht und so erweist sich die Anschauung Jesu auch hier wieder gegenüber Goethes Meinung als die tiefere und wahrere.

Haben sich so bedeutsame Differenzpunkte zwischen Goethes Weltanschauung und dem Christentum in seiner »ersten lieblichen Erscheinung in Jesus« ergeben, so wird sein Gegensatz noch größer zum Christentum in seiner geschichtlichen Entwicklung, wie es sich darstellt in den verschiedenen Kirchen. Die Kirche in allen Jahrhunderten erscheint ihm als eine gar zu traurige Travestie alles wahren Christentums und demgemäß hat sie Goethe bis in sein höheres Alter traktiert. Wenn er sie später milder und gerechter als ein für das Volk notwendiges Institut beurteilt hat, so hat er sie für sich selbst abgelehnt. Er kann ihre Diener und die Kirche geschichtlich und menschlich würdigen, er ist objektiv genug, im katholischen Kircheninstitut manche Vorzüge vor dem protestantischen zu finden; daneben erkennt er dankbar den Fortschritt an, den die christliche Welt aus dem heidnischen Judentum der Kirche dadurch gemacht habe, daß Luther sie wieder zur Bibel zurückgeführt hat; am Vorabend des Reformationsfestes 1824 hat er es, ein Zeugnis seines protestantischen Bewußtseins, ausgesprochen: »Sie läuten soeben mit unsern sonoren Glocken das Reformationsfest ein, ein Schall und Ton, bei dem wir nicht gleichgültig bleiben dürfen,« den modernen Menschen weist er auf Luthers Vorbild hin, in Gesinnung und Wort, Gegenstand und Tat eins wie dieser zu werden, im Rückblick auf sein eigenes Leben betrachtet er es als ein nicht genug zu schätzendes Geschenk der Vorsehung, daß er als Protestant geboren und erzogen und darum überall als Mensch erscheine mit menschlichem vollem Vertrauen, Wahn und Aberglaube unter sich sehe und damit nur spiele. Er hat es mit allen Gestalten christlichen Kirchentums einmal versucht, mit der lutherischen Orthodoxie, mit dem Herrnhutertum, mit dem genialen Bibelpietismus, mit dem Katholizismus, mit dem aufgeklärten Protestantismus, alle Formen haben ihm nicht gepaßt, weil sie ihm einen Zwang antaten. Die Kirchenreligion, die Autoritäts-

religion, die Religion des Buches, der Sakramente, der Glaubensformeln ist und bleibt ihm ungenießbar. Was ihn dauernd von der Kirchenreligion trennt, sind erst nicht einmal die im Vordergrund stehenden Dogmen; ihnen allen hatte er zeitweise einen tieferen Sinn abzugewinnen vermocht und sich ihrer wenigstens gleichnisweise bedient. Der eigentliche Grund des Anstoßes für Goethe liegt in dem christlich-kirchlichen Gedanken von der nur für einige Jahrtausende geltenden eigentlich nur provisorischen Welt, die dann abgelöst werden soll von einer definitiven Welt, in der es keine Natur mehr gibt, er liegt sodann in der kirchlichen Lehre von der angeborenen radikalen Sündhaftigkeit des Menschen und der damit verbundenen asketischen Moral, ferner in der Lehre von der nur einmaligen Menschwerdung Gottes, mit der man in Christo alles haben wollte und allem andern menschlich Edlen und Großen die gebührende Anerkennung versagte, woraus dann die Verehrung eines einzigen entsteht, als eines, in dem alle Vollkommenheit der Menschheit enthalten ist, die doch nur in einer ganzen Reihe von Typen sich völlig verwirklichen läßt, das ist endlich die Intoleranz, die er gleichmäßig bei der aufgeklärten wie der orthodoxen Kirche findet, die nur einen Glauben gelten läßt, den ihrigen. Man wird nun zugeben müssen, daß Goethe entschieden auf wunde Punkte des kirchlichen Christentums seinen Finger gelegt hat. Ich rechne dazu einmal die Überspannung der »radikalen menschlichen Sündhaftigkeit«, welche Lehre doch wesentlich an paulinischen Gedanken orientiert ist und mit der Anschauung Jesu in keiner Weise übereinstimmt, die isolierte Stellung, welche das Christentum im Gesamtgebiet der Religionen einnimmt und damit die Wahrheitsmomente, die auch in andern Religionen entschieden vorliegen, ignoriert und die Intoleranz, mit der sich die einzelnen Kirchen verabsolutieren. Man wird es als ein bleibendes Verdienst Goethes bezeichnen müssen, daß auch er in seinem Teil dazu mitgewirkt hat, daß das Christentum seiner Isolierung entnommen wird und hereingestellt ist in die geschichtliche Gesamtentwicklung, daß es die tieferen Erkenntnisse von Natur und Geschichte, wie sie sich im Laufe der Jahrhunderte herausgebildet haben, sich aneignen und verwerten muß, wenn es nicht seine geschichtliche Wirksamkeit in Zukunft ernstlich gefährden will. Goethe ist mit ein Bahnbrecher für die religionsgeschichtliche Betrachtung des Christentums geworden, die wir doch gerade in den letzten Jahrzehnten als einen wesentlich förderlichen Faktor für das Verständnis des Christentums selbst schätzen gelernt haben. Daneben darf freilich nicht übersehen werden, daß Goethe bei den vielerlei Auswüchsen und Angriffspunkten, wie sie die

Betrachtung des kirchlichen Christentums darbietet, für die lebenskräftigen Elemente, die es eben auch enthält ein allzugeringes Verständnis gehabt hat, daß eben die Kirchen die Repräsentanten der geschichtlichen Kontinuität mit dem Urchristentum darstellen, und daß sie trotz allem zu den großen Lehrmeistern der Menschheit zu zählen sind, von denen ein nicht zu unterschätzender Segen in ihre Geschichte ausgegangen ist und noch ausgeht.

3. Goethes persönliches Verhalten zum Christentum

Und nun noch die letzte Frage. War Goethe persönlich ein Christ? Bemerkenswert bleibt für sie eine Äußerung aus dem Jahr 1830: »Sie wissen, sagte er zu Müller, wie ich das Christentum achte oder wissen es auch nicht, wer ist denn heutzutage ein Christ, wie Christus ihn haben wollte? Ich allein vielleicht, ob ihr mich gleich für einen Heiden haltet. Nun ist es ja keine Frage, daß dieser Selbsteinschätzung Goethes als Christ, auch wenn man sich von der Engherzigkeit, Ängstlichkeit und Unduldsamkeit eines starren Konfessionalismus frei weiß, doch nur in beschränktem Maße beigepflichtet werden kann. Zwei Vorwürfe werden ihm gewöhnlich gemacht, die, wenn sie durchaus Grund hätten, sein persönliches Christentum stark beeinträchtigen würden: der eines Lebemanns und der eines Egoisten. Anlaß zu ersterem Vorwurf haben seine mancherlei Beziehungen zu den Frauen gegeben. Nun darf durchaus nicht geleugnet werden, daß sich viele dieser Beziehungen vor dem Forum einer christlichen Sittlichkeit in keiner Weise rechtfertigen lassen. Dabei darf aber nicht übersehen werden, wie oft die Versuchung an ihn, den in reicher (männlicher) Schönheit blühenden, geistvollen Jüngling und Mann herangetreten ist, wie wenig ernst seine Zeit und Umgebung gerade in diesem Punkte gedacht hat und wie er sich trotz manchen sittlichen Anstoßes redlich Mühe gegeben hat, das Irdische und Sinnliche zu durchgeistigen, daß er weit entfernt ist, nur der lüsterne Erotiker zu sein, zu dem ihn eine engherzige Beurteilung stempeln möchte. Die edlen Frauengestalten seiner Dichtungen sind uns ein Beweis dafür, wie tief, geistig und rein er das Gefühl der Liebe aufgefaßt hat und wie er den Zauber echter, edler Weiblichkeit auf sich wirken ließ, wenn er die Frauen als Bewahrerinnen der Sitte, der reinen unverfälschten Menschennatur, als ungetrübten Spiegel des Göttlichen zu ehren wußte.

Vielleicht noch mit weniger Recht trifft ihn der zweite Vorwurf: der eines Egoisten. Mag er auch manchmal gegenüber dem Andrang

neugieriger Bewunderer den Eindruck des Stolzes, gegenüber jungen aufstrebenden Talenten den des Neides gemacht haben, so werden seine Biographen nicht müde, auf die Zeugnisse seiner Selbstlosigkeit hinzuweisen. Aus den Bänden seines vielverzweigten Briefwechsels und seiner Tagebücher tritt immer leuchtender diese selbstlose Liebe hervor. Es darf in diesem Zusammenhang auf das Urteil Wielands hingewiesen werden: »Er ist und bleibt doch mit all seinen Eigenheiten einer der besten, edelsten und herrlichsten Menschen auf Gottes Erdboden,« auf das Urteil alter Freunde, die ihn auf der Höhe seines Lebens kannten und schätzten: »Goethe hat seine christliche Gesinnung in seinem langen Leben immer mehr bewährt durch seine Pietät, seine Treue in der Freundschaft, sein Wohlwollen, seine Wohltätigkeit im Verborgenen, seine freudige Anerkennung fremden Wertes und Verdienstes, seine Neidlosigkeit und vor allem durch seine Wahrhaftigkeit.« Mag er auch gefehlt und geirrt haben, so viel er will, so wird, wenn man nicht den Maßstab der Philistermoral, die nicht den ganzen Menschen würdigt oder den einer gesetzlichen Moral, die den Menschen nach 10 oder 100 Geboten beurteilt, anlegt, man ihm das Zeugnis eines sittlichen Menschen nicht versagen können. Als Beweis seiner sittlichen Gesundheit darf darauf hingewiesen werden, daß er stets eine Empfindung davon gehabt hat, daß Leidenschaft Leiden ist und daß er immer erfolgreich bemüht war, aus dem Leiden zum Gleichgewicht der Seele zurückzukehren. Mit seinem Selbstzeugnis: Ich kann sagen, ich habe in den Dingen »die mir die Natur zum Tagewerk bestimmt hat, mir Tag und Nacht keine Ruhe gelassen und mir keine Erholung gegönnt, sondern immer gestrebt, geforscht und getan, so gut und so viel ich konnte, ich habe immer nur dahin getrachtet, mich selbst einsichtiger und besser zu machen und den Gehalt meiner Persönlichkeit zu steigern« hat Goethe nicht zuviel gesagt. Als besondere Merkmale seines sittlichen Wesens dürfen seine rastlose Tätigkeit und seine treue Pflichterfüllung angeführt werden. Schon sagt hierüber Harnack: »Der Mann, der mit den höchsten Gaben ausgerüstet, dennoch nicht verschmähte, sich in den Dienst eines minimalen Staates zu stellen, welcher um die tiefsten Probleme des Lebens ringend so groß war, ihre praktische Lösung in der gewissenhaften Bearbeitung der prosaischsten Aufgaben einer beengten Landesverwaltung zu sehen, welcher, nachdem er sich in Rom zum ersten Male in seinem Leben glücklich, sein inneres Sehnen gestillt fühlt, dennoch zurückkehrte, um in seiner engen, ihm fast als Verbannungsort erscheinenden Heimat weiter zu schaffen, dieser Mann ist selbst ein Vorbild für die Durchdringung des Realen mit dem Idealen,

für das Verehren des Ewigen in der Fordcrung des Tages.« Diese Arbeitsleistung und Pflichterfüllung ist bei ihm um so höher anzuschlagen, als sie nur durch eine beständige Selbstüberwindung, durch ein boständigos Entsagen nach den verchiedensten Seiten hin möglich war, durch jene Selbstbeherrschung des Geistes, kraft deren jede Tätigkeit die andere nicht hemmt, sondern fördert. Neben dieser rastlosen Tätigkeit und treuen Pflichterfüllung darf zum Zeugnis seiner sittlichen Art besonders noch auf seine Wahrhaftigkeit hingewiesen werden. Wie er in der wissenschaftlichen Bearbeitung der Dinge das Wirkliche genommen hat, wie es ist, die falschen Wertunterschiede beseitigte, durch die wir eine unserem ordnenden Verstande bequeme, in der Natur aber, die immer nur ein Ganzes kennt, nicht begründete Rangunterschiede schaffen, und sich gegen alles voreilige Tun, durch welches der Natur Gewalt geschieht, gesträubt hat, so hat er diese Wahrhaftigkeit vor allem auch gegen sich selber bewiesen. Verschwiegen in allem, was andere betraf, hat er aus sich selber gar kein Geheimnis gemacht. Offen und frei hat er sich über seine Grundsätze ausgesprochen, nach denen er sein Leben zu führen suchte und wenn auch eine Nachprüfung dessen, wie weit soine Lebensführung sich mit seinen Grundsätzen in Übereinstimmung befunden hat, dem exaktesten Biographen nur annähernd möglich ist, so wird für diese Übereinstimmung doch schon dadurch ein günstiges Vorurteil erweckt, daß Goethe alles was ihn bewegte und erfüllte vom Höchsten und Erhabensten bis zum ganz und gar Natürlichen, wenn es ihn einmal überwältigte, aussprechen mußte, daß er es mit den Problemen des praktischen Lebens nicht leicht genommen und sie mit einem überaus zarten Gewissen behandelt hat.

Nicht nur ein sittlicher, sondern auch ein religiöser Mensch ist Goethe gewesen. Wir haben es in seinem religiösen Entwicklungsgang bestätigt gefunden, daß sich in allen Perioden seines Lebens in seiner geistigen Physiognomie ein kräftiger, religiöser Zug geltend macht, daß sein inneres Leben, sein Streben und Schaffen gerade in seinem Glauben an das Göttliche, an das Ideale, das er nicht außerhalb der Welt, sondern in jeder Erscheinung der Wirklichkeit sich manifestieren sah, seinen sicheren und festen Grund hatte. Das irdische Leben sah er als die Lehrjahre des Geistes und Herzens an; alle seine Beobachtungen, ob sie nun auf den Makrokosmus auf die Natur oder auf den Mikrokosmus, auf das Leben der Menschenseele sich richteten, erfüllte ihn mit immer neuen gläubigen Verehrungen des Einen, dor sich ewig darin offenbart. Trägt nun die sittlich-religiöse Art Goethes christliches Gepräge? Wir können dies nur be-

dingterweise bejahen. Bei aller persönlicher Ergriffenheit, mit der er Christus hin und wieder gehuldigt hat, hat er doch ein direkt persönliches Verhältnis zu ihm nicht gehabt, daß ihm dessen heilige Gestalt immer wieder als trostreiche, hilfreiche Erinnerung in schweren Stunden vorgeschwebt hätte. An dem Maßstab einer Kirche gemessen dürfte Goethe nicht als Christ zu bezeichnen sein, auch nicht als protestantischer Christ, trotz so mancher protestantischer Züge, welche seine Lebensanschauung und Lebenshaltung aufweist. Auch von dem, was man das »Christentum Christi« nennt, eine Scheidung, die ja auch Goethe der Sache nach geläufig war, trennt ihn so manches: es fehlt ihm der einheitliche, strenggeschlossene Gottesglaube Jesu, es fehlt ihm das Gefühl für die Erlösungsbedürftigkeit des Menschen, es fehlt ihm auch jene tiefste Fundamentierung der Liebespflicht, wie sie in der Erfahrung der Liebe Gottes gegründet ist. Goethe hat sich dem Ideal, das wir mit dem Wort Christ bezeichnen, immer mehr genähert; aber trotz mancher christlichen Elemente seiner Weltanschauung, trotz mancher erhebenden christlichen Züge seiner Lebenshaltung dürfen wir ihn zu den Gläubigen der christlichen Gemeinde nicht rechnen; er bleibt uns eine prophetische Gestalt, die mit erhobener Hand weissagend hinüberweist auf die Vollendung der frommen Sehnsucht und des sittlichen Strebens, die uns im Evangelium von Jesus Christus geschenkt und verbürgt ist.

Wir sind am Ende. Unsere Untersuchung dürfte gezeigt haben, daß davon nimmermehr die Rede sein kann, in Goethe den Heros einer neuen Weltanschauung zu sehen, wie Strauß gewollt hat. Wenn man die großen Menschen der Geschichte in umwälzende und darstellende Naturen scheidet, von denen die umwälzenden (Luther, Bismarck) eine neue Zeit heraufführen, als dämonische Menschen erscheinen, von höheren Gewalten beherrscht, die darstellenden als der vollendete und vollendende Ausdruck des Gesamtinhalts einer Zeit, bei denen das göttlich Hinreißende in dem Zauber der Persönlichkeit, nicht in der übermächtigen Gewalt liegt, so steht Goethe auf der letzteren Seite: es findet sich bei ihm ein reiches Maß der Übereinstimmung seines Einzellebens mit den wichtigsten Tendenzen seiner Zeit. Ein religiös schöpferischer Geist ist Goethe nicht gewesen; seine Religion ist nicht die Religion der Zukunft: um das sein zu können, müßte das soziale Element, das ja bei ihm wohl auch vertreten ist, eine größere Bedeutung haben; sie ist der persönlichsten Denkweise voll, daß sie unmöglich von andern ohne weiteres nachgeahmt und

zum Muster genommen werden könnte; dazu steht er in Abhängigkeit von andern Größen der Weltanschauung: Spinoza, Herder, Kant und der Bibel, ohne daß es bei ihm zum Ausgleich dieser ihn bestimmenden Faktoren gekommen wäre. So ist Goethe »kein christlicher Seher wie Dante, kein Held des gläubigen Idealismus wie Schiller, kein Prophet wie Luther, kein Reformator wie Kant, aber mit jedem von ihnen hat er einmal sympathisiert und so ist er auch in seiner Weise ein vollwichtiger Zeuge für die Bedeutung, die im Leben eines gebildeten Deutschen Religion und Christentum zu behaupten haben.« Nicht zu den Propheten der Religion weder in Wort noch Tat rechnen wir Goethe, aber doch zu den Zeugen einer eigenen Religiosität, kraft der er für eine fruchtbare versöhnende Synthese der antiken und mittelalterlichen Kultur, als freie Anbetung Gottes im Heiligtum des Gemütes und der tätigen Liebe, als freie Erkenntnis seiner Welt in Erforschung und Beherrschung der Natur und als sittliches Verständnis der geschichtlichen Ordnung tätig gewesen ist und mit seinem Wirklichkeitssinn und der Feinfühligkeit für alles menschlich Wertvolle auch einen Beitrag geliefert hat zu einer organischen, so überaus nötigen Fortsetzung der deutschen Reformation des sechzehnten Jahrhunderts, die leider nur zu bald durch theologische Verirrungen und politisch-hierarchische Gewalttaten in ihren besten Intentionen verstümmelt worden ist.

Literatur

Lewes, Goethes Leben und Werke. — Goethes Werke, Volksausgabe 1838. — Th Vogel, Goethes Selbstzeugnisse über seine Stellung zur Religion. — Th. Bode, Meine Religion. Mein politischer Glaube. Vertrauliche Reden von J. W. Goethe. — O. Harnack, Goethe in der Epoche seiner Vollendung. — Hehn, Gedanken über Goethe. — E. Filtsch, Goethes religiöse Entwicklung. — K. Sell, Goethes Stellung zu Religion und Christentum. — Ders., Die Religion unserer Klassiker. — Kirn, Goethes Lebensweisheit in ihrem Verhältnis zum Christentum. Ein Vortrag. — Strauss, Der alte und neue Glaube. — Meyer, Das deutsche Volkstum. — Eck, Goethes Lebensanschauung. — Diez, Goethe. — Grimm, Die Ethik Jesu. — Graue, Unabhängiges Christentum. — Harnack, Wesen des Christentums. — Bousset, Das Wesen der Religion. — Eucken, Die Lebensanschauungen großer Denker. — Ders., Wahrheitsgehalt der Religion. — Kaftan, Das Wesen des Christentums: Beiträge zur Weiterentwicklung der christlichen Religion. (Wobbermin, Das Wesen des Christentums.) — Naumann, Briefe über die Religion. — Häring, Ethik. — Herrmann, Ethik. — Tröltsch, Grundprobleme der Ethik.

MITTEILUNGEN

1. Das Ideal menschlicher Vollkommenheit

Von Dr. Susanna Rubinstein

In der großen Glanzepoche der deutschen Literatur, Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts, war das Interesse der Geisteshohen auf den Menschen, auf das ewig Menschliche gerichtet. Das ewig Menschliche mit seinen Tiefen, seinen Rätseln, seinen Aufgaben, war im Blickpunkte der Betrachtung festgehalten. Ein anthropologischer und idealistischer Geist, trieb die Kulturwogen jener Zeit. Die Richtung der Jetztzeit ist eine konträre, sie ist dem äußern Weltschauplatz und den Naturkräften zugewandt. Und die ungeheuren Fortschritte der exakten und technischen Wissenschaften, haben die ganze Denkweise, auf die flache praktische Alltagssphäre gedrängt. Die Tiefe und Erhebung des Gemütes gedeiht jedoch in der Stille und nicht im rasselnden und betäubenden Maschinengetriebe. Dessen scheint man auch neuestens inne zu werden, über das laute, hastige und bedrohliche Gedränge des Weltmarkts, zieht ein leises Sehnen nach schöneren und erhebenderen Eindrücken auf. Es wird hier und da laut, daß doch nicht die Vervollkommnung der Maschinen, sondern die Vervollkommnung und Erhebung des Menschen Zweck der Welt ist. Ein Ausdruck dieses, teils bewußt und teils unbewußt, durch die Lüfte schwirrenden idealen Sehnens, war die überwältigend einmütige und unvergleichliche Schillerfeier, die Feier für den erhabensten Herold einer sittlich idealen Menschenerziehung. Nie hat das reine Gold des Menscheninteresses so unaustilgbar in einer Seele gestrahlt, wie in der dieses Dichterphilosophen. Nur einer kam ihm etwa darin nahe, und dieser eine war sein kongenialster Zeitgenosse, Wilhelm v. Humboldt. Auch W. v. Humboldt war von Idealismus und Humanität erfüllt. Auch für ihn lag im Menschentum der Schwerpunkt des Lebensinteresses. Obzwar die anthropologisch kulturelle Richtung dieser zwei Geistesheroen sich unabhängig voneinander entwickelte, so kräftigten doch beide ihre Denkweise in Kants Philosophie. Indem der Königsberger Weise dekretierte, daß wir die Erscheinungswelt nicht von außen empfangen, sondern daß wir sie, vermöge

der Gesetze unseres Verstandes, aus Erregungen unbekannter Ursachen bilden — erhob er den Menschen zu einer schöpferischen Macht. Der Mensch als Weltbildner,[1]) der Mensch als das ewig Seiende, ist das Zentrale der Schöpfung, und seine Vervollkommnung ist Zweck der Natur. Worin besteht aber das Eigentliche der Vervollkommnung? Diese Frage wurde schon im Altertum gelöst. Am striktesten und evidentesten von den Pythagoräern. Der ganze Zweck des pythagoräischen Bundes, dieser idealsten Gesellschaft des Altertums, ging auf Vervollkommnung des moralischen Menschen mittels eines harmonischen Verhältnisses seiner Kräfte. Die Pythagoräer wandelten des morgens einzeln an ruhigen, einsamen Orten, nicht allein um den Körper zu erfrischen, sondern noch mehr, um mit Hilfe der Lyra ihre Lebensgeister zu ermuntern und die Seele zu einer gleichförmigen Tätigkeit zu stimmen. Das oberste Grundgesetz dieser Schule war die Harmonie der Kräfte. Und damit hat sie wunderbar früh, am Morgenaufgang der Kultur, der Menschheit für alle Folge die Wege gezeigt, die sie zu ihrer Veredlung zu wandeln habe. Die Harmonie, die Pythagoras lehrte, und die Allliebe, die Christus lehrte, erfassen das denkbar Höchste und Leuchtendste der menschlichen Bildungsziele.

Als im 18. Jahrhundert Schiller und W. v. Humboldt — jeder für sich — das Idealbild der Menschenkultur aufstellten, standen sie, ohne sich darauf zu beziehen und wahrscheinlich auch ohne direkte Einwirkung, doch ganz auf dem Boden dieser Lehrsätze. Über das Höchste hinaus kann es keine Steigerung geben, doch kann es getrost eine Entwicklung des Höchsten geben. Und den Pfaden dieser Entwicklung wird hier gefolgt.

Die menschliche Beschaffenheit besteht aus einer Vielheit von Ressorts, von denen sich die hauptsächlichsten antagonistisch verhalten. Im möglichsten Ausgleich dieser Antagonismen liegt die Aufgabe der Erziehung und der Bildung. Die fundamentalsten und schärfsten Gegensätze im Menschen, sind, die von Sinnlichkeit und Denken, von Natur und Geist. Das Streben nach dem Ausgleich dieser Gegensätze, nach dem Ausgleich von Sinnelust und Seelenfrieden, dringt und tönt aus allen Schöpfungen Schillers hervor. Er räumt der Sinnlichkeit, der geläuterten Sinnlichkeit, als Korrelat des geistigen Lebens, eine weit legalere Stelle ein als dies bisher geschah.[2]) Noch weiter geht W. v. Humbold, für ihn ist die Sinnlichkeit das Ackerfeld, das die wichtigste Kraft nährt, nämlich die Energie. Die Stärke der Energie verhält sich equal zur Stärke der Sinnlichkeit, und die Energie ist der Grundstock aller edlen Tugenden. Für Humboldt ist die Energie so sehr der zentrale Motor der moralischen

[1]) Wohl bildet sich jede Tiergattung nach ihrer Organisation auch ihre Welt, mit dem Unterschied jedoch, daß ihr die Welt nichts weiter als eine Stätte für ihre Lebenserhaltung ist.

[2]) In der Dissertation über die tierische und geistige Natur des Menschen sagt der junge Schiller: daß der Körper der Sporn der Tätigkeit sei und daß Sinnlichkeit »die erste Leiter zur Vollkommenheit ist«.

Welt, wie es für Schiller die abstrakte Liebe ist. Ein so wichtiger Faktor die Sinnlichkeit für die Kultur auch ist, so ist es doch gefährlich ihn die Zügel schießen zu lassen, da es schlimm mit der Moral bestellt ist, wenn die Sinnlichkeit über die Seele herrscht. So liegt z. B. der tückischen Verbrechertat der Defraudationen, fast immer Lust am sinnlichen Wohlleben zu Grunde. Allein dagegen hat die von der Vernunft disziplinierte sinnliche Empfindung einen starken Anteil an den erhebenden Stimmungen.

Wo ein Zusammengehen der antinomischen Kräfte, von Sinnlichkeit und Vernunft, angebahnt wird, da ist auch ein Aufsteigen ermöglicht. Im Völkertableau bietet das ideale Vorbild eines solchen Zusammenstimmens das griechische Volk, auf das man mit wehmütiger Himmelslust, wie auf die eigene glückliche Jugendzeit, zurückblickt. Bei diesem gesegneten Volke besaßen die konträren Gerichtsbarkeiten, von Sinnenreich und Vernunftreich, noch kein geschiedenes Eigentum. »Diese glückliche Vereinigung« stimmte ihr Leben auf einen unerreicht gebliebenen heitern und schönheitsvollen Ton. Alles war im Bund, um in diesem Volke die vollendete Blüte des Menschentums auszureifen. Das Sinnlich-Schöne stimmte mit dem religiösen Gefühl, da die anthromorphisierten Götter auf das Schönheitsgefühl wirkten. Der Staat und das Leben, die Pflege der Gymnastik und der bildenden Kunst, die Dichtung und die Philosophie — alles hielt zusammen. Das Leben rauschte aus allen Tonregistern zu einer beseligenden Harmonie zusammen. Da zerklüftete die wachsende Kultur, mit ihren komplizierteren Aufgaben, diese paradiesische Einheit. Der verwickelter werdende Weltmechanismus, riß dieses maximale Kulturbild auseinander. Die mannigfaltigern und gesteigerten Aufgaben, erheischten Isolierung der Kräfte. Es trat Trennung des Staats und der Kirche, Trennung der Stände, der Berufe, und damit der Bildungsweise ein. Der Mensch fühlte sich nicht mehr, wie bei den Griechen, als Glied des Ganzen, sondern er fühlt sich als Bruchstück eingekeilt im Engpaß seiner Mission. Schiller sagt vom Fachmann: Ewig nur das eintönige Geräusch des Rades, das er umtreibt, im Ohr, entwickelt er nie die Harmonie seines Wesens, und anstatt die Menschheit in seiner Natur auszuprägen, wird er bloß zu einem Abdruck seines Geschäfts, seiner Wissenschaft.[1]) Die steigende wissenschaftliche Anforderung drängte die Vernunft ins Gebiet des abstrakten Denkens, wo sie sich mehr und mehr vom Bunde mit der Sinnlichkeit loslöste. Großes Spezialwissen greift ja mächtig in den Kulturorganismus ein, bringt in demselben revolutionäre Bewegungen hervor, und treibt die Welt vorwärts. Die Anspannung der einzelnen Geisteskräfte dient der Welt und ist die Achse ihrer evolutionistischen Resultate. Wie groß sind die Resultate, die Newton und Kant der Welt gebracht haben! Sie waren Leuchtkräfte, die für ewig die Bahnen der Kultur erhellt haben. Wohl! — der Welt allerdings dient das Spezialwissen, allein es dient nicht dem Menschen! Nach der einen Seite treibt es den Intellekt auf eine überragende Höhenlage, läßt aber nach den andern, einen starken und kontrastierenden Flachstand zu. Das Fachwissen verleiht nicht die echte, das

[1]) Im sechsten Brief über ästhetische Erziehung.

ganze Wesen veredelnde Bildung, welche das Ziel der Menschheit ist. Durch das Übergewicht der Spezialgelehrsamkeit, entsteht leicht ein gelehrter Dünkel, der sich in unfreundlichen Affekten verraten kann. Der gelehrte Dünkel entsteht aus zweifachem Grund, einmal weil man in seiner Stellung — gleich einem Souverän — keinen Nächsten hat, sodann, weil — ebenfalls gleich einem Souverän — der Blick und das Verständnis für die Vorzüge der Nächsten fehlt. Hingegen verleiht proportionale Ausbildung, eine milde und bescheidene Verfassung. Eine solche zu erreichen war die Haupttendenz, der alle Richtungen gleichmäßig ansprechenden pythagoreischen Schule. Da der Zweck der Natur mit der Menschheit die Vervollkommnung derselben ist, und diese — wie Idee und Empirie, es lehrt — sittliche Humanität bedingt, so ist sie nur durch ein Unisono, durch ein Gleichmaß der Richtungen zu erstreben. Das ganze Wesen wird durch das Erwecken und Emporblühen aller seiner Seiten zu einem höhern Sein sanktioniert. Ist man von der hohen Aufgabe der Menschheit durchdrungen, und hat das Gefühl der persönlichen Würde tiefe Wurzel in der Brust geschlagen, so ist auch das Streben rege, möglichst zu wachsen, möglichst sich auszudehnen und auszureifen. Wohl kann jeweilig nur eine Anlage geübt werden, dieses Verfahren müßte man aber der Reihe nach anstellen. Zum Aufblühen der Persönlichkeit genügt stilles Arbeiten allein noch nicht. Es gehört dazu auch eine Mannigfaltigkeit äußerer Situationen. Nicht nur der Charakter bildet sich im Geräusch der Welt, sondern auch die geistigen Gaben, sobald sie vorerst in der Stille gepflegt wurden, brauchen der Reibung und Anregung. Sie müssen in die Schranken treten, müssen gegen andere ringen, denn sowohl durch Druck, wie auch durch das Gegenteil, durch Erfolg, wird man gestachelt sein Bestes auszuwirken. In der Welt der äußern Bedingungen, kommt vor allem ein spezieller Hauptpunkt in Anschlag; wie nämlich die Keime der Natur um zu sprießen und zu wachsen des geeigneten Elements bedürfen, so bedürfen auch die intelligiblen Gaben ihres Elements, des Elements der sozialpolitischen Freiheit. Der Staat sollte daher, damit die Menschheit sich allseitig entwickeln könne, durchaus keine Gewaltherrschaft üben. Er soll das Heiligste im Menschen, seine Freiheit, nicht einschränken. Der Staat kann nicht positiv, sondern negativ fördern, nicht durch das, was er tut, sondern durch das, was er nicht tut, und zwar daß er weder durch Vorschriften noch durch Kautelen, den Schulunterricht und die Berufswahl beengt. Den Menschen den Atem einzuschnüren, ist eine schlimme Versündigung an der Würde der Menschheit. Die Aufgabe des Staates liegt auch nicht im erzieherischen, sondern im schützenden Prinzip, sie liegt nicht darin, seine Bürger zu bilden, sondern sie zu schützen.

Die hochgesinnten Geister des 18. Jahrhunderts nahmen als Urgrund und Quelle der veredelnden Menschenbildung, das Schöne an. Und darin galten — wie natürlich — die Griechen als aneiferndes und vollendetes Muster. Vor allem sah Schiller, der geweihte Priester des Schönheitskultus, im Schönen das Arkanum der Vervollkommnung. Intensiver und klarer als jeder andere Kunstphilosoph, brachte er es zum Bewußtsein,

welche fruchtbare und bedeutungsvolle Stellung das Schöne einnimmt. Es ist das Bindeglied und der Kompromiß der zwei antagonistischen Gerichtsbarkeiten, von Sinnlichkeit und Vernunft. Die Sinnlichkeit ist die Naturseite, sie ist empfangend und empfindet, sie bringt das Wühlen und Regen, das Klingen und Beben, der Triebe und Affekte zur Geltung. Die Vernunft verhält sich wollend und denkend, sie vertritt die höhere Tendenz im Menschen, ist streng und strebend; die eine Funktion der Vernunft, der Wille, schreibt das Sittengesetz vor, und die andere, das Denken, schreibt die erkennende Tätigkeit vor. Keines der beiden Gerichtsbarkeiten, von Sinnlichkeit und Vernunft, läßt sich beseitigen, jedes will sein Recht üben. Was nur erreichbar ist, wenn sie sich gegenseitig einschränken. Beiden Gerichtsbarkeiten gegenüber sind wir ursprünglich unfrei; der sinnliche Mensch ist den Dingen gegenüber unfrei, weil er Eindrücke von den Dingen erleidet, und der geistige Mensch ist unfrei, weil die Dinge ihm Aufgaben zur Lösung bieten. Er will die Dinge erkennen und verwerten. Und jedes Befassen mit einer Aufgabe, ist eine Qual, und diese Qual kann nie aufhören, da die Probleme nie ausgehen werden. Nun gibt es aber ein drittes Verhältnis, in welchem man von den Dingen keine Empfindung erleidet und in welchem sie auch nicht als Aufgaben herantreten, sondern in welchem man sie nur betrachtet. In diesem Zustand ist die sinnliche und geistige Differenz aufgehoben, sie ist in ihm eingegangen. Dieser Zustand ist der ästhetische. Im ästhetischen Zustand stehen wir den Dingen ruhig und frei gegenüber. Nachdem der Antagonismus von Sinnlichkeit und Vernunft verstummt ist, herrscht die Phantasie vor, sie gewährt Freiheit und erhebt in Welten paradiesischen Entzückens. Die ästhetische Freiheit, die Schillers heiligstes Refuge war, erlöst den Menschen von den Gebrechen und der Gebundenheit der Wirklichkeit. »Dringt bis in der Schönheit Sphäre und im Staub bleibt die Schwere.« Und »flüchtet aus der Sinne Schranken in die Freiheit der Gedanken«. Auch W. v. Humboldt hält die Freiheit für die erste und unerläßliche Bedingung, um sich dem Ideal, also der innern Sanktionierung, anzunähern. Sehr erklärlich! Die Freiheit gewährt ja die Schwungkraft, sie schwellt ja die Fittiche, durch die man sich in die Höhen schwingt. Nur im freien Innern vernimmt man die höhern Stimmen, wird man von großen Eindrücken, vom Ewigen und Übersinnlichen erfaßt, und dies ist der Läuterungsprozeß. Wer am Kleinleben des Alltags haftet, der weiß allerdings nichts von Freiheit und zieht in innerer Beengung und bleiern seine Tage hin. Sowohl die sozialpolitische als die innere Freiheit, ist die unentbehrliche Voraussetzung der Selbstbestimmung, und damit weiter, der Mannigfaltigkeit der Lebenslagen und der Richtungen, unter den Menschen.

In der Freiheit basiert vor allem der sittliche Mensch. Im freiwillig angetretenen Gesetz liegt die Würde des Charakters. Der Mensch, der aus freiem Willen, und in Erkenntnis seiner Heiligkeit, das Sittengesetz zum Regulativ des Handelns macht, ist erhaben. Verbindet sich die erkannte und übernommene Pflicht mit Lust und Neigung, so verwandelt sich das Sittlich-Erhabene in ein Sittlich-Schönes. Wo zur Pflicht die

Neigung sich hinzugesellt — also beim Sittlich-Schönen — da entsteht diese ruhig leichte Verfassung, die sich wie ein sanfter Frühlingstau über das zuckende Menschenherz lagert. Ganz besonders ist der Zustand der ästhetischen Freiheit geschaffen, die kreischenden und dissonierenden Stimmen in der Brust, zum Schweigen zu bringen. Der Zustand der ästhetischen Freiheit ist eine Wiedergeburt des Menschen. Denn der Mensch ist da bestimmungslos und offen für alle Eindrücke. Er ist, wie zu seiner ursprünglichen Einheit aller Gaben zurückgekehrt; daher nennt Schiller die Schönheit »unsere zweite Schöpferin«. Schiller sagt auch (ästh. Bf.), daß die ästhetische Stimmung, »weil sie keine einzige Funktion der Menschheit in Schutz nimmt, ist sie einer jeden ohne Unterschied günstig, sie ist der Grund der Möglichkeit von allen«. Im Zustand der ästhetischen Freiheit kann der Mensch aus sich machen, was er will, er ist kein Wollen, sondern nur Fähigkeit. Aber Fähigkeit mit verfeinerten und für jeden Bildungskeim empfänglichen Boden. Besonders empfänglichen für die sittliche Reinheit. Alle niedrigen Triebe sind in dieser Verfassung niedergekämpft. Auch die wilde Selbstsucht, welche die Vernunft zu engen, dürren Interessen des Egoismus bestimmt, ist niedergeworfen. Alle Kräfte sind im Gleichgewicht und in dieser freien auf einer höhern Tonlage gelegenen Stimmung, öffnet sich das Herz und der Blick, so mild und so weit. Der heutige Schulunterricht stellt sich die Aufgabe den Sinn der Jugend durch ästhetische Eindrücke zu veredeln, durch diese den Acker für die Saat des Hohen zu bearbeiten, »die Kunst des Kindes« ist ein Schlagwort unserer Zeit geworden, an dem Schillers geweihter Geist wohl den meisten Anteil hat. Der reife Mensch aber kann nur nach Überwindung der Schwere und der Mühsale des Lebens, die ästhetische Freiheit erringen, wie Herkules nach getaner Arbeit in den Olymp aufsteigt. Die einzelnen Gebiete der Kunst verhelfen verschiedenen Richtungen der Seele zur ästhetischen Freiheit, indem sie dieselben dem Banne des Alltags enthebt und in paradiesische Gefilde versetzen. Jede Kunst facettiert eine eigene Seelenrichtung aus, jede spricht ein anderes Gebiet des Empfindens an, läßt andere Töne erklingen, doch alle diese Wirkungsweisen können eine übereinstimmende Höhe der Verfeinerung erzeugen. W. v. Humboldt zieht den Bildungsbeitrag jeder einzelnen Kunst näher in Betracht. Die Dichtkunst, welche das Ureigenste des Menschen, in den Tiefen und Höhen seiner Wogengänge, und unter dem Gesichtspunkt des ewig Geltenden ausdrückt, macht mit der Menschennatur vertraut und erhebt zu ihrer Allheit. Und die bildenden Künste, die Statuen wie die Gemälde, gewöhnen die Anschauung an das Ebenmaß, und dieses dringt — wenn Empfänglichkeit und öfterer Kunstgenuß sich zusammenfinden — in das Innere ein und bringt den Charaktergemeinschaften ein ebenmäßiges Verhältnis bei. Die Musik gibt aus sich weniger als jede andere Kunst, aber sie lockt mit ihrer Zaubermacht mehr als jede andere, die Geister aus den eigenen Tiefen hervor. Unter der Macht der Töne erwachen alle mystischen und alle heiligen Regungen und umspielen und durchsäuseln die Seele. Die Tonkunst wirkt nicht auf den Verstand, sie wirkt nicht auf die Ideen, aber sie wirkt auf die Empfindung, und reflektiert von hier stark auf die

Einbildungskraft. Dadurch disponiert sie zu Affekten, doch stets nur zu edlen, nicht zu Neid und Tücke, sondern zur Begeisterung, zum Opfermut. Weshalb die Kriegsmusik bei allen Völkern gepflegt wird. Die Wirkung der musikalischen Kunst auf das Gemüt, war von keiner pädagogischen Vereinigung so hoch gestellt als von der pythagoreischen, deren Jünger angewiesen waren, als erste Aufgabe jedes neuen Tages, ihre Seele, durch Vorträge auf der Lyra zur Harmonie und zur Milde zu stimmen. Wohl ahnte es schon Pythagoras, daß die Kunst am nächsten und innigsten mit dem Überweltlichen und Übersinnlichen verknüpft. Doch wäre es für den Menschengeist ein ewig vergebliches Mühen nach der Stelle zu forschen: wo die Empfindung der Sinne — des Auges, des Ohrs — in das unerfaßbare hohe und heilige Reich des Übersinnlichen übergeht. Und wenn die Religion sich auch als die Botschafterin des Übersinnlichen ausgibt, so ist sie doch für die sittliche Entwicklung von minderer Bedeutung als das Schöne. Doch ist dies nicht von der innern Inbrunst und Erhebung, sondern von der Beobachtung der dogmatischen Formen, vom leeren Zwang der kirchlichen Satzungen, gemeint. Das religiöse Gefühl, als trost- und liebebedürftiger Aufschwung zu der unerforschbaren Ursache alles Seins, ist ein Drang des Gemütes, von noch innigerer Vibration als der ästhetische Aufschwung. Allein, welcher Gegensatz davon in den kirchlichen Diktaten, die nur zu geeignet sind, das Innere in Selbstsucht auszudörren, wie z. B. das Diktat von Lohn und Strafe. Es kann vom Wert der Tugend nur da die Rede sein, wo sie aus freiem Innern und ohne Rücksicht auf Glück und Unglück geübt wird. Die Idee der Vervollkommnung ist erhebend genug um keiner Stützen und Behelfe zu bedürfen. Und das Schöne ist das Fundamet der Vervollkommnung, indem es aus den Nöten der Wirklichkeit zu den ewigen Ideen des Vernunftreichs emporläutert. Man lebt mit den Ideen, und diese geweihte Verfassung drückt friedlichen Einklang aus. Sie drückt zumal den Einklang vom Schönen und Sittlichen aus; nicht doktrinär leitet das Schöne zum Sittlichen, sondern indem es das Edle im Gemüte belebt. Wie man es aus dem Zuruf an »die Künstler« weiß:

> »Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben,
> Bewahret sie!
> Sie sinkt mit euch, mit euch wird sie sich heben!«

Gleichwohl darf auch ein rein empirischer Punkt bei der Selbsterziehung, beim Streben nach Proportionisierung seiner Kräfte, nicht gering geachtet werden. Dieser empirische Punkt ist der Gewinn, der sich aus dem Verkehr ergibt. Man strebe, von den Eigenschaften, die an andern schätzenswert sind, sich soviel als erreichbar anzueignen und sei auch darauf bedacht, den Andern auf das zu leiten, worin man ihm überlegen ist. Die Kunst der Konversation, die als eine sehr zurückgebliebene betrachtet wird, besteht in einem — von jedem doktrinären Anklang freien — gefälligen und anregenden Geben und Nehmen. Humboldt geht in seiner Forderung des erziehlichen Aneignens soweit, daß er sogar die Schranken des Geschlechts durchbrochen sehen will, und dies zu einem

ähnlichen doch potenzierten Nutzen, den der Verkehr mit dem eigenen Geschlecht bietet; man soll auch vom andern Geschlecht das in sich aufnehmen, worin es besser begabt als das eigene ist. Der Mann ist z. B. stärker in der Kraft des Wirkens für eine Idee, die Frau ist hingegen stärker im stillen Empfinden. Würde von der einen Seite mehr Selbstverleugnung im Empfinden, von der andern mehr Kraft erlangt, so wäre dies eine beachtenswerte Etappe zur Vervollkommnung. Das Fortschreiten ist ein stetes Überwinden des Subjektivismus. Es ist ein Siegen über sich selbst, über die mannigfachen Hemmungen und Hindernisse, die der eigenen Natur — häufig unbewußt — anhaften. Der Drang nach Vervollkommnung ist daher identisch mit der Konsummation alles Persönlichen. Und dadurch, daß man aus dem Bannkreis der Selbstheit heraustritt, wird man unabhängig von den äußern Schicksalen. Ja, selbst die Unabänderlichkeit der Naturgesetze drückt weniger; so werden denn Alter und Tod als ewige Bestimmungen mit Fassung hingenommen. Der auf das Zeitlose gerichtete Geist, ist über den Wandel und Wechsel des Lebens erhaben.

Mit einem mächtigen sittlichen Heroismus und mit einer Prometheuskraft der Gedanken, legt Schiller, in der Abhandlung über das Erhabene, die souveräne Größe dar, die dem zum Bewußtsein seiner Freiheit gekommenen Menschen eignet. Getragen durch das aus dem Vernunftreich gewonnene Freiheitsgefühl, verhält er sich unabhängig und unangefochten, gegenüber der blinden, wilden Ungebundenheit der Natur. Dem relativ Großen außer ihm, setzt er das absolut Große in sich selbst entgegen.

---

2. Nach welcher Richtung scheint sich das innere Leben der Volksschule zu entwickeln?

Von Max Schmidt in Kreuzburg O.-S.

Die Inhaltsangabe meines Aufsatzes aus dem Juliheft 1905 der deutschen Schule: Nach welcher Richtung scheint sich das innere Leben der Volksschule zu entwickeln? im Januarhefte 1906 der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik ist im allgemeinen richtig, die Beurteilung sachlich, daß sich eigentlich eine Erwiderung und Ergänzung erübrigt. Trotzdem möchte ich zu einigen Einzelheiten Stellung nehmen, vor allen Dingen die günstige Gelegenheit benutzen, meinen Hauptgedanken von anderer Seite zu beleuchten, hauptsächich aber noch einmal auf seinen Kern und seine eigentliche Spitze hinzuweisen, die mir durch die Kritik durchaus nicht beseitigt oder abgebrochen erscheinen.

Zunächst aber will ich mich einer Dankespflicht entledigen. Sollte meine Darstellung der praktischen Verdienste der Herbartischen Schule deren Bedeutung nicht gerecht geworden sein, so soll das jetzt nachgeholt werden. Allerdings habe ich bereits in meinem Aufsatze der Herbartischen Lösung des Schulproblems (inneres Schulleben) die erste Stelle angewiesen und schon dadurch angedeutet, welchen Wert ich ihr beimesse. Ich füge nun noch hinzu, daß ich auf meinen Gedanken überhaupt erst durch diese

pädagogische Strömung gekommen bin, und zwar bin ich von ihrem Apperzeptionsbegriff ausgegangen. Ich gestehe auch offen, daß alle einzelnen Bestandteile meines Gedankens bald mehr, bald weniger entwickelt im Arbeitskreise dieser immer noch umfassendsten pädagogischen Arbeitsgemeinschaft anzutreffen sind. Ich habe jedoch in meinem Artikel jede Anführung pädagogischer Schriften mit verwandten Gedanken, ja selbst die Namennennung solcher pädagogischer Schriftsteller, die nach ähnlicher Richtung streben, vermieden, weil sonst die Arbeit vielleicht den doppelten Umfang erreicht hätte. Der einzige Name, der vorkommt, Dr. Arthur Schulz, stand auch nicht in der Handschrift und ist erst bei der Korrektur ganz ohne meinen Willen hinzugefügt worden. Allerdings werte ich die umfassenden Reformforderungen der Herbartischen Schule in durchaus eigentümlicher Weise, die vor allem durch meinen vorsätzlich ergriffenen und entschieden festgehaltenen Standpunkt geschaffen wird. Mein Kritiker kennt ihn, er hat ihn wenigstens durch das Wort Konzessionen angedeutet. Mein Standpunkt ist der praktische d. h. mir erscheint am wichtigsten, daß überhaupt etwas an der Schulwirklichkeit verbessert wird, auch wenn Jahrzehnte lang festgehaltene wichtige Stücke der Theorie entwertet oder beschädigt werden sollten. Trotzdem bin ich von der Bedeutnng streng folgerechter Theorien, die Herbartische Reform ist eine solche, durchaus überzeugt. Ich kann auch ihre rigorosen Vertreter nur loben. Die Politik einer konsequenten Theorie ist immer radikal. Darin beruht ihre Macht aber auch ihre Schwäche. Ich als Praktiker verfolge eine opportunistische Politik, will sie aber durchaus nicht allen andern aufzwingen, sondern bin zufrieden, wenn man mir einige Aufmerksamkeit schenkt und wenigstens die Lebensluft gönnt. Der Grundsatz der radikalen Politik ist: Zehn Tauben auf dem Dache sind besser als ein Sperling in der Hand. Der opportunistische Politiker denkt umgekehrt. Ich bemerke noch einmal, daß ich weit entfernt bin, die eine oder die andere höher zu werten. Soll etwas durchgesetzt werden, so müssen beide Hand in Hand gehen: die radikale gibt Ziel, Hoffnung, Feuer, die opportunistische praktische Ergebnisse. Daß es trotz gleichen Strebens zwischen den Vertretern beider Richtungen zu häufigen Reibereien kommt, läßt sich nicht verhindern, doch sollte man sich öfter des Gemeinsamen, der notwendigen gegenseitigen Ergänzung erinnern.

Ich will nun kurz angeben, wie ich zu meinen Forderungen gekommen bin. Ich habe das Glück gehabt von Kind an gute Schulen besucht und gewissenhafte Lehrer gehabt zu haben. Und trotzdem weiß ich mich nur weniger Augenblicke zu erinnern, in denen mich Schulleben und -Arbeit so recht eigentlich befriedigt hätten, das dunkle Gefühl des Zwecklosen, Ungesunden hat mich während meiner ganzen Schulzeit nie verlassen. Später als Lehrer ist mir klar geworden, was eigentlich damals falsch und verfehlt war. Die Schule hatte versäumt, das Kind und den Jüngling anzuhalten, sich von den Dingen und Vorgängen seiner Umgebung scharfe unverlierbare sinnliche Anschauungen zu bilden. Die ganze Symbolwelt, die es reichlich und gewissenhaft in die junge Seele schüttete, die unzähligen biblischen Geschichten, Sprüche, Kirchenlieder, Katechismus-

stücke, Gedichte, Volkslieder, Sagen, Märchen, moralischen Erzählungen, Epen, Dramen, erdkundlichen, historischen, naturkundlichen Beschreibungen und Schilderungen schwebten völlig in der Luft. Dieser Grundfehler unserer ganzen Schulorganisation mußte notwendig auch das Gleichgewicht und den Rhythmus der beiden seelischen Haupttätigkeiten, des Empfangens und Schaffens, stören und damit die Gesundheit und Kraft des geistigen Lebensprozesses. Das Empfangen wurde ungebührlich betont, fand aber an den Symbolen trotzdem nur matt statt, das Schaffen wurde ganz zurückgedrängt oder in ein bloßes Nachahmen abgeschwächt. Das kindliche Selbst- und Innenleben, das doch sorgfältiger Pflege bedarf, verwilderte. Ich habe vieles in der Schule gelernt, doch dreierlei nicht: Sehen, Beobachten oder Schauen, Sprechen und Schreiben. Nach meinem zwanzigsten Lebensjahre habe ich meine Erziehung selbst in die Hand genommen und mir diese fehlende Fertigkeiten anzueignen gesucht, nicht ohne häufige Seufzer: Wie weit könntest du sein, wenn die Schule nach dieser Richtung ihre Pflicht getan hätte? Was sie mir gab, hatte ich vergessen oder konnte es im Leben nicht gebrauchen, was sie mir nicht gegeben hatte, hinderte mich in meiner inneren Entwicklung auf Schritt und Tritt. Ich habe mir nun vorgenommen, auch auf die Gefahr hin langweilig gescholten zu werden, bei jeder Gelegenheit zu betonen: Alle Reformvorschläge müssen vorläufig vor der einen Hauptforderung zurücktreten, das Kind die ganze Schulzeit hindurch an der sinnlich nahen Umgebung schauen, sprechen und schreiben zu lehren. Ich habe diesen Unterricht die Formel: freier Wirklichkeitsunterricht gegeben und folgende Bestandteile festgestellt: 1. Ausreichender Unterricht im Freien angesichts der Wirklichkeit. 2. Anleitung zum planmäßigen Erleben, Beobachten, Experimentieren, Sammeln, Pflegen. 3. Mündliche, schriftliche und zeichnerische Darstellung dieser Wirklichkeit (Tagebuch, Aufsatz). 4. Berichtigung und Ergänzung dieses kindlichen Lebens durch ethisch praktische und wissenschaftliche Belehrungen, ästhetisch durch Mitteilen und Vorzeigen passender Gedichte, Beschreibungen, Schilderungen und Gemälde; der Lehrer erzählt dann und wann persönliche Erlebnisse. — An dieser Forderung halte ich mit allen Zähnen fest. So hoch ich das Konzentrationsprinzip schätze: der Verarbeitung des kindlichen Erfahrungskreises im freien Wirklichkeitsunterricht opfere ich es vorläufig. Nur durch Selbständigmachen und Zusammenfassen der erwähnten Bestandteile ist ausreichende Sicherheit geboten, daß sie auch wirklich praktisch durchgeführt werden. Damit komme ich zu den Konzessionen, die meinen Kritiker durchaus nicht gefallen wollen. Ich behaupte aber gerade: sie sind meine stärkste Seite. Die Bestandteile des freien Wirklichkeitsunterrichts sind allen Lehrern bekannt. Woher kommt es, daß sie selten praktisch durchgeführt werden? Eben der Konzessionen wegen, zu denen die rauhe Wirklichkeit den Lehrer zwingt. Der Ärmste ist der abhängigste Mensch auf Gottes weiter Erde: abhängig von der Dummheit seiner Schüler, denen häufig nicht einmal die unentbehrliche praktische Grundlage der Geisteskultur Lesen, Schreiben und Rechnen in den Kopf will, abhängig von den Vorurteilen der Eltern, die die Arbeit des Lehrers meist nach

Äußerlichkeiten beurteilen und ihm schwere Hindernisse in den Weg legen können, wenn er ihnen darin nicht zu Willen ist, abhängig von unpraktischen, übereifrigen Vorgesetzten, die Rechen- und Schreibkünstler und Redner in seiner Schule zu finden wünschen; abhängig endlich am meisten von der eignen Schwäche und den Grenzen seiner Kraft. Ist es zu verwundern, wenn er endlich, von so vielen Widerständen besiegt, zusammenbricht und sich auf das Notwendigste beschränkt: Lesen, Schreiben, Rechnen und ein verständiges Auswendiglernen, zumal er bald bemerkt, daß er auf diese Art mit Schülern, Eltern, Vorgesetzten und eignen Schwachheiten am besten fährt? Bleiben die Bestandteile meines freien Wirklichkeitsunterrichts wie bisher zerstreut, so werden sie immer wieder erdrückt werden und der Grundfehler unserer ganzen Schulorganisation bleibt unbeseitigt. Der Lehrer behandelt die Geschichte vom Jüngling zu Nain. Da ist es notwendig, daß die Schüler ihre Erlebnisse bei Todesfällen, Begräbnissen, auf dem Friedhofe erzählen. Wird es ihnen gelingen, das Ferne, Zerstreute schnell und klar zur Stelle zu bringen? Wird nicht auch der Lehrer empfinden, daß niemand zweien Herren dienen kann? Entweder die Geschichte oder das eigne Erleben! Da die biblische Geschichte das praktisch Notwendige ist — denn wer fragt in der Prüfung nach der Anknüpfung an das Eigenleben des Kindes —, so muß das Eigenleben weichen. Ist es nicht in Naturkunde ebenso? Seit 30 Jahren wird immer wieder eine planmäßige Schulung im Beobachten gefordert. In der Praxis ist wenig davon zu spüren. Sind die Lehrer schuld daran? Mit nichten. Sie haben den besten Willen, aber diese Vermischung läßt das Feinere, Zartere, Künstlerische nie zur Geltung kommen. Das ist gerade so, als wenn ich Veilchen und Kartoffeln durcheinander säe und stecke. Am Ende habe ich eben bloß Kartoffeln. Pflanze ich die Kräuter aber auf verschiedene Beete, so werden beide gedeihen. Was ich im einzelnen fordere, ist nicht neu und ich bin mit der pädagogischen Literatur bekannt genug, um das zu wissen. Wenn ich mir irgend ein kleines Verdienst zuschreiben darf, so ist es dies, den Wirklichkeits- und Symbolunterricht auseinandergehauen zu haben. Damit ist wenigstens einige Sicherheit für das Gedeihen des ersten gegeben und ich bezweifle, ob ich mich damit allzuweit von dem Geiste der Herbart-Ziller-Reinschen Pädagogik entferne. Ist die Forderung eines eingehenden Wirklichkeitsunterrichts befriedigt, so sind alle Vorbedingungen zu einer richtigen und kräftigen Apperzeption vorhanden und diese wird ohne künstliche Nachhilfe erfolgen. Dann mag auch dem andern Hauptgedanken der Herbartianer sein Recht widerfahren: der Herstellung eines phylogenetisch aufsteigenden auf ethischer oder realistischer Grundlage konzentrierten Lehrplanes für den Symbolunterricht, denn nur dieser läßt eine derartige Ordnung zu. Ich habe lange genug unterrichtet, um zu wissen, welch große Erleichterung und Beseelung der Lernarbeit dadurch erreicht werden kann. Es soll mich freuen, wenn ich mit dem Satze: Die Konzentrationsversuche der Herbartischen Schule sind als gescheitert zu betrachten, zu zeitig Geschichte geschrieben hätte. Als vorläufig notwendigste Aufgabe und als mir persönlich durch mancherlei Zufälle und Schickungen auferlegt,

betrachte ich aber die unablässige Forderung, die in der Seele des Kindes haltlos schwankende Symbolwelt auf den festen Grund einer gesunden Sinnlichkeit zu stellen. Und dazu gibt es meines Erachtens nur einen Weg: den des freien Wirklichkeitsunterrichtes.

Bemerkung zu vorstehendem Artikel

Der Berichterstatter aus dem Januarhefte will seinerseits nur noch einmal betonen, daß er nicht glaubt, der »konzentrierte Lehrplan« sei bloß für den »Symbolunterricht« berechnet, und nur dieser lasse sich in eine phylogenetisch aufsteigende Reihe bringen. Z. B. sind die sittlich-religiösen Entwicklungsstufen, wie sie Ziller im 13. Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik S. 117 aufstellt, keineswegs Symbole. Eben deshalb hält er es auch für unmöglich, nach diesem Lehrplan zu unterrichten, ohne den »Wirklichkeitsunterricht« mit zu betreiben, wenn auch im einzelnen oft in anderer Folge, als Herr Schmidt tun würde. So hat denn auch Ziller a. a. O. S. 121 deutlich genug erklärt, was an Individualität und Heimat sich anschließe, was dem Zögling von den praktischen Lebensverhältnissen zugänglich sei, liege der Konzentration des Unterrichts immer nahe. Weil aber tatsächlich trotz aller Theorie die Wirklichkeit im Unterricht noch immer nicht die richtige Wertung erfährt, so hat der Berichterstatter den Aufsatz Schmidts aus der Masse der Preßerzeugnisse hervorgehoben, denn wenn das ganze Tun endlich allgemein gelingen soll, darf kein wesentlicher Teil verkümmert bleiben.

—e.

3. Kommission zur Neugestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts

Die geschichtliche Entwicklung unseres Schulwesens hat es mit sich gebracht, daß das Schwergewicht des Lehrplanes von jeher auf den sprachlich-geschichtlichen Fächern ruhte, die als die eigentlichen Träger der von der Schule zu lösenden allgemeinen Bildungsaufgabe galten. Den mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen blieb nur ein Nebenplatz als Vermittlern von zwar nützlichen, aber für die Allgemeinbildung bedeutungslosen und darum allenfalls entbehrlichen Spezialkenntnissen. Ganz besonders deutlich offenbart sich die Herrschaft dieser Auffassung in dem Gange, den die Schulreformbewegung genommen hat. Bei der Gestaltung des Lehrplans, der durch diese Bewegung ins Leben gerufenen Reformschulen, war die Rücksicht auf die sprachlichen Fächer von ausschlaggebender Bedeutung, während die exaktwissenschaftlichen Disziplinen auf den Rest angewiesen wurden, der ihnen nach Befriedigung der Ansprüche des Sprachunterrichtes übrig blieb.

Gegen diese, den Bildungsgehalt der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen durchaus verkennende Auffassung, ist in neuerer Zeit

eine immer stärkere Bewegung in Fluß gekommen, die zum Teil in den Kreisen der Fachlehrer, zum anderen Teil in den Kreisen der an einer gründlichen naturwissenschaftlichen Bildung besonders interessierten Berufsstände, namentlich denen der Ingenieure und der Ärzte, ihren Ursprung hat. Diese auf Anerkennung des vollen Bildungswertes der genannten Fächer mit immer stärkerer Gewalt drängende Bewegung macht sich auch in dem Lehrfach geltend, das von alters her noch am günstigsten dastand, nämlich der Mathematik. Hier wurde von den Fachlehrern selbst, sowie namentlich auch von einzelnen Hochschuldozenten und von den Vertretern der Anwendungen der Mathematik eine Änderung des Lehrbetriebs in dem Sinne gefordert, daß unter Preisgebung mannigfacher isoliert dastehender Kapitel die Fähigkeit zur Anwendung des mathematischen Wissens und namentlich der Sinn für den in der Mathematik seinen schärfsten Ausdruck findenden funktionalen Zusammenhang stärker als bisher gepflegt und entwickelt werde. In der Physik wie in der Chemie sollte der Lehrbetrieb sich zu einer Schulung wissenschaftlicher Einsicht in die Art erheben, durch die auf dem Gebiete der Naturvorgänge überhaupt Erkenntnis gewonnen wird. Endlich macht sich in immer lebhafterer Weise die Überzeugung geltend, daß der im Jahre 1879 erfolgte Ausschluß der biologischen Lehrfächer aus dem Unterrichtsplan der höheren Schulen ein verhängnisvoller Fehler war, indem er die Bildung der aus diesen Schulen abgehenden, zu leitenden Stellen im Leben berufenen jungen Männer eines der wichtigsten, in seiner Eigenart durch kein anderes Fach zu ersetzenden Mittels beraubte.

Das kam namentlich auf der Hamburger Naturforscherversammlung 1901 (die Wünsche wurden in den »Hamburger Thesen« formuliert), sodann auf der Casseler Versammlung 1903, wo sich die mathematischen und biologischen Bestrebungen vereinigten und mit dem nachhaltigsten Erfolg in der Breslauer Naturforscherversammlung 1904 zum Ausdruck. Dort wurde nachstehender Beschluß einhellig angenommen.

»In voller Würdigung der großen Wichtigkeit der behandelten Fragen spricht die Versammlung dem Vorstande den Wunsch aus, in einer möglichst vielseitig zusammengesetzten Kommission diese Fragen weiter behandelt zu sehen, damit einer späteren Versammlung bestimmte, abgeglichene Vorschläge zu möglichst allseitiger Annahme vorgelegt werden können.«

In dankenswerter Weise hat der Vorstand der Naturforschergesellschaft eine 12 gliedrige Kommission eingesetzt aus den Herren: v. Borries-Berlin, Duisberg-Elberfeld, Frieke-Bremen, Gutzmer-Halle, Klein-Göttingen, Kräpelin-Hamburg, Leubuscher-Meiningen, Pietzker-Nordhausen, Poske-Berlin, Schmid-Zwickau, Schotten-Halle, Verworn-Göttingen. Von den genannten schieden die Herren Leubuscher und Verworn zu Beginn dieses Jahres aus, und für sie haben sich die Herren Chun-Leipzig und Cramer-Göttingen zur Mitarbeit in der Kommission bereit finden lassen.

Ihre umfangreiche Aufgabe hat diese Kommission zunächst mit der Neugestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts an

den drei in Preußen bestehenden neunklassigen Anstalten in Angriff genommen. Das dem Meraner Naturforschertag in Vorlage gebrachte Material bestand aus einem allgemeinen Vorbericht, einem Bericht über den mathematischen Unterricht, einem betreffs des Unterrichts in der Physik und einem Bericht über den biologisch-chemischen Unterricht.

Hierbei mag erwähnt werden, daß an Realanstalten als Mindestmaß für Chemie nebst Mineralogie ein Unterricht in 2 Wochenstunden von der Untersekunda bis zur Oberprima angenommen worden ist, während für die biologischen Fächer zusammen mit der auf der Oberstufe zu behandelnden Geologie 2 Stunden durch alle Klassen in Ansatz gebracht worden sind.

Wie die Kommission über den Wert der sprachlich-historischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildungselemente denkt, das bringt sie in folgenden drei Leitsätzen zum Ausdruck:

1. Die Kommission wünscht, daß den Abiturienten weder eine einseitig sprachlich-historische noch eine einseitig naturwissenschaftliche Bildung gegeben werde.

2. Die Unterrichtskommission erkennt die Mathematik und die Naturwissenschaften als den Sprachen durchaus gleichwertige Bildungsmittel an und hält fest an dem Prinzip der spezifischen Allgemeinbildung (des will sagen: einer Bildung, deren Ziel überall das gleiche ist, eine freie Bildung des Geistes und Charakters, jedoch gewonnen auf verschiedenen, den spezifischen Geistesanlagen der einzelnen Menschen entsprechend, durch die einzelnen Schularten verwirklichten Bildungswegen) der höheren Schulen.

3. Die Kommission erklärt die tatsächliche Gleichberechtigung der höheren Schulen (Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen) als durchaus notwendig und wünscht deren vollständige Anerkennung.

In dem mathematischen Lehrplan wird schon frühe ein Betrieb empfohlen, der die Veränderungen der algebraischen Ausdrücke und der geometrischen Formen als Ausfluß gesetzmäßiger, funktionaler Zusammenhänge auffassen lehrt, wobei zwischen den Gymnasien und Realgymnasien kein Unterschied gemacht wird, während für die Oberrealschule eine mäßige Weiterführung des Planes durch Einbeziehung der Elemente der Infinitesimal-Analysis von einem Teil der Kommission gefordert wurde. Im physikalischen Lehrplan wird die Einteilung in zwei Stufen beibehalten und durch schärfere Betonung des verschiedenen Charakters auf beiden, Vorwiegen des Anschaulichen auf der unteren, der Einführung in den gesetzmäßigen Zusammenhang auf der oberen Stufe verschärft und vertieft, ganz besonders aber die Selbständigkeit der Physik gegenüber der Mathematik gewahrt.

Im chemischen Unterricht, der ebenfalls die Einteilung in zwei Stufen beibehält, wird durch Zurückdrängen der Stöchiometrie und Weglassen weniger wichtiger Elemente eine stärkere Betonung des physikalischen und ganz besonders des organischen Teils ermöglicht, und zwar wird der organischen Chemie nicht nur ihrer wissenschaftlichen Bedeutung wegen und ihrer nahen Beziehungen zur Biologie, sondern auch infolge ihrer

Wichtigkeit für die allgemeinen theoretischen Anschauungen eine erweiterte Behandlung zu teil.

Der bisher stark vernachlässigten Mineralogie wird eine selbständige Stellung eingeräumt und der Geologie, deren Stoffauswahl im Sinne der deutschen geologischen Gesellschaft vorgenommen wurde, ein Platz in O I angewiesen.

Der biologische Lehrplan verteilt den Lehrstoff nach den aus ihm selbst folgenden, zum Teil auf der Hand liegenden Gesichtspunkten auf die einzelnen Klassenstufen und schließt mit der Anatomie und Physiologie des menschlichen Körpers sowie einem Ausblick auf die Psychologie ab. Praktische Übungen, die übrigens auch in der Mathematik nicht ganz fehlen (geometrisches Zeichnen, einfachere Vermessungen) werden für alle Zweige des naturwissenschaftlichen Unterrichts möglichst empfohlen unter Forderung der Ansetzung besonderer Stunden. Auf der obersten Klassenstufe soll in allen Zweigen des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts eine vertiefende, die philosophischen Elemente herausholende und betonende Behandlung des Stoffes Platz greifen.

Für die Durchführung dieser Gesichtspunkte wird eine gewisse Erhöhung der Stundenzahl gefordert, die nach dem Urteil der Kommission auch für die Realanstalten im Bereich der Möglichkeit liegt. Für die Gymnasien bestehen besondere Schwierigkeiten, über deren Hebung die Kommission zu einem einheitlichen Beschluß nicht gelangt ist. Daß aber die Zurückdrängung naturwissenschaftlicher Ausbildung an diesen Schulen ein schwerer Mißstand ist, doppelt empfindlich, solange bei der so außerordentlich überwiegenden Zahl der humanistischen Gymnasien die große Mehrzahl der zu leitenden Stellen in unserem öffentlichen Leben berufenen Männer ihre Bildung eben den humanistischen Gymnasien verdankt, darüber bestand im Schoße der Kommission nur eine Meinung, die auch im Gesamtbericht zum Ausdruck gekommen ist.

Jeden der drei obengenannten Einzelberichte ist ein ins Einzelne gehender Lehrplan beigefügt, mit dem indessen die Kommission keineswegs einen Normalplan aufzustellen beabsichtigt, vielmehr sollen diese Pläne lediglich einerseits ein Bild von der Art geben, in der die Kommission sich die Verwirklichung ihrer Gedanken vorstellt, andrerseits für die praktischen Versuche einen fruchtbaren Anhalt bieten.

Zur Anstellung solcher Versuche hat das preußische Kultusministerium in dankenswerter Weise seine Genehmigung gegeben, sie sind an einer Reihe von Anstalten bereits im Gange, an anderen sollen sie in nächster Zeit in Angriff genommen werden.

Alle weiteren Fragen, die im Rahmen des ihr erteilten Auftrages liegen, hat die Kommission verschoben. Es sind dies insbesondere der Unterricht an den Reformschulen, den Realschulen, den Fachschulen, der naturwissenschaftliche Mädchenunterricht, hygienische Fragen und namentlich auch die Frage der Lehrerbildung durch die Hochschulen. Diese Fragen werden Gegenstand des der Naturforscherversammlung 1906 zu erstattenden Berichtes sein.

Im Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza erschien ein

Inhaltsverzeichnis zu den ersten zehn Jahrgängen der Zeitschrift für Kinderforschung und den Beiträgen zur Kinderforschung und Heilerziehung

(Koch, Trüper, Ufer), zusammengestellt von E. Schulze, Lehrer an der Hilfsschule in Halle a./S., 56 Seiten, gratis zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Im Vorwort wird die Aufgabe der Zeitschrift gekennzeichnet. Das Schriftchen ist so eingeteilt: I. Verzeichnis der Jahrgänge 1896—1905. II. Verzeichnis nach sachlichen Gesichtspunkten. (A. Grundwissenschaften. I. Zur Psychologie im allgemeinen. II. Zur Psychologie des Kindes. III. Zur medizinischen und pädagogischen Pathopsychologie. IV. Zur Medizin, Physiologie, Psychiatrie und Hygiene. B. Heilpädagogische Erziehungs- und Unterrichtslehre; praktische Heilerziehung. I. Allgemeines über Fürsorge für abnorme Kinder. II. Zur Organisation und Verfassung der Schule. III. Zur Theorie des Lehrplans. IV. Der Unterricht bei seelisch Abnormen. V. Der seelisch Abnorme in der Gesetzgebung. VI. Der Heilpädagoge. C. Geschichte der Heilpädagogik.) III. Alphabetisches Stichwortverzeichnis. IV. Alphabetisches Autorenverzeichnis.

Dies Inhaltsverzeichnis soll und wird dazu dienen, »alten und neuen Lesern den reichen und wertvollen Inhalt und Umfang der zehnjährigen Arbeit vorzuführen, den Mitarbeitern die vorhandenen Lücken in der Bearbeitung des Gesamtgebietes der Kinderforschung und Heilpädagogik aufzuweisen, den Interessenten eine wertvolle Hilfe beim Nachschlagen, Aufsuchen und Studieren der verschiedenen Seiten der in Rede stehenden Wissenschaften zu bieten«.

Es wäre sehr wünschenswert, wenn für jede wissenschaftliche Zeitschrift von Zeit zu Zeit ähnliche Inhaltsverzeichnisse herausgegeben würden, wie dies früher in Bezug auf die Jahrbücher des Vereins für wissensch. Pädagogik geschehen ist. (Dresden, Schambach.)

---

5. Die Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik

findet Pfingsten in Naumburg a/S. statt. Vorversammlung Montag den 4. Juni, 8 Uhr in der Reichskrone; die beiden Hauptversammlungen Dienstag und Mittwoch früh 8 Uhr in der Aula der Realschule.

---

6. Der evangel.-soziale Kongress

tagt in der Pfingstwoche in Jena: Dienstag Abend, Mittwoch und Donnerstag im Volkshaus. Am Donnerstag kommt zur Verhandlung: Die sozialen Forderungen der Frauenbewegung. Referenten: Frl. Dr. Bäumer und Dr. Fr. Naumann.

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Engelsperger, Dr. **Alfons**, und **Ziegler**, Dr. **Otto**, Beiträge zur Kenntnis der physischen und psychischen Natur der sechsjährigen in die Schule eintretenden Münchener Kinder. — Sonderabdruck aus: Experimentelle Pädagogik (Meumann und Lay) Bd. I und II. Karlsruhe, Nemnich, 1905.

Der Schulanfang bedeutet für das physische sowohl wie für das psychische Leben des Kindes einen tiefgreifenden Einschnitt. So ist nicht verwunderlich, daß sich die Kinderforschung bald mit erhöhter Aufmerksamkeit dieser Altersstufe zuwandte. Schon heute liegt eine nicht geringe Anzahl von Untersuchungen vor, sowohl seitens der Mediziner, wie der Psychologen. Trotzdem sind wir noch weit entfernt von einer befriedigenden Kenntnis der Natur der Sechsjährigen und jeder weitere ernste Versuch kann nur mit Freude begrüßt werden.

Die vorliegenden Beiträge (deren weitere folgen werden) sondern sich in einen anthropometrischen (I) und einen psychologischen Teil (II).

I. a) Körpergröße. Die Durchschnittsgröße des in die unterste Klasse eintretenden Kindes beträgt: Knaben 111,05, Mädchen 110,03 cm (die Schwankungsbreite liegt zwischen 96 und 125 cm). Das soziale Milieu begründet Differenzen in der Körpergröße von 2,73 cm bei Knaben und 3,35 cm bei Mädchen zu Gunsten der Kinder besser situierter Eltern. Bedeutende Differenzen eröffnen auch die Altersunterschiede, selbst in $^1/_4$-jährigen Perioden. $^1/_5$ der Kinder hatte das 6. Lebensjahr noch nicht vollendet, sie zeigten im Verhältnis zu den älteren Schülern der Klasse folgende Werte: Knaben 109,05 : 111,66 cm, Mädchen 106,25 : 110,77 cm, die ersteren stehen also beträchtlich zurück. b) Körpergewicht. Verfasser fanden ein Durchschnittsgewicht von 18,39 kg für Knaben, 18,22 kg für Mädchen, mithin zeigen sich beim Schuleintritt nur geringe Differenzen. Zu Gunsten besser genährter Kinder zeigten sich die Differenzen von

0,74 (Knaben) und 1,15 kg (Mädchen). Berücksichtigt man die Altersunterschiede, so erfährt man, daß das noch nicht 6 jährige Kind ein deutliches Zurückbleiben an Körpergewicht aufweist gegenüber seinen älteren Klassengenossen. c) Gewichtsveränderung nach achtwöchigem Schulbesuch: 80 % der Kinder, sowohl Knaben wie Mädchen haben am Ende des zweiten Monats zugenommen an Körpergewicht. (Doch ist hier wegen der Gewichtsschwankungen schwer ein eindeutiges Resultat zu erzielen. d) Kopfmessungen: Verfasser fanden bei dem 6 jährigen Kinde eine mittlere Kopflänge: Knaben 170,35 mm, Mädchen 165,83, Kopfbreite, bezw. 146,34 und 142,97, Ohrhöhe des Kopfes bezw. 113,98 und 109,44 mm, daraus berechnete Kopfindizes: 1. mesocephal: 6,3 und 6,7 %, brachycephal: 54,6 und 45,8 %, hyper-brachycephal: 39,1 und 47,5 %; also sind die Schulkinder der Elementarklasse entschieden Brachycephale (93,7 % und 93,3 %); 2. chamäcephal: 74,8, 82,8 %, orthocephal: 21 und 15,5 %, hypsicephal: 4.2 und 1,7 %. Die beiden Indizes beweisen also entschieden chamä-brachycephalen Typus. e) Dynamometermessungen zeigen, daß auch die Muskelkraft bei jüngeren Schülern geringer ist.

II. Verfasser geben einen geschichtlichen Überblick über die bisherigen Versuche, den Vorstellungsschatz des Sechsjährigen zu bestimmen, rügend, daß man bei derartigen Versuchen bisher zuviel gefragt habe, der Eindruck des Ausgefragtwerdens müsse sorglich vermieden werden. Sie beginnen ihre Analyse mit einer Untersuchung des Farbensinnes. Die Untersuchung erstreckte sich auf 200 Kinder. Anstatt der mangelhaften Benennungs- wählen sie die Deckungsmethode. (Die Farbplatten waren doppelt hergestellt worden und die Kinder mußten die entsprechenden überdecken.) Daneben wählten sie die Benennungsmethode um zu erfahren, wie weit die Farbennamen geläufig seien. Die Ergebnisse der ersten Methode sollten zeigen, auf welcher Stufe der Feinheit in der Farbenunterscheidung das neueintretende Schulkind stehe. Die Unterscheidungsfeinheit war für die verschiedenen Farben verschieden, die Mädchen stehen höher als die Knaben. Die meisten Fehler finden sich bei rosa, grau und braun; rot, grün und gelb werden vollkommen wahrgenommen. Farbenbenennung. 30 % (Knaben) und 28 % (Mädchen) wissen rot, gelb, grün, blau nicht sicher zu benennen. Wurde durch Zuruf des Versuchsleiters das Kind veranlaßt, eine bestimmte Farbenplatte herauszugreifen, dann fanden sich bessere Resultate. Ein noch günstigeres aber dem Sinne nach übeinstimmendes Resultat lieferten die Versuche mit Naturobjekten (Blumen): Die praktische Pädagogik muß also damit rechnen, daß Farbenunterscheidung und Farbenbenennung bei den eintretenden Schülern gering ist.

Kiel Marx Lobsien

II Pädagogisches

Zeitschrift für Zeichen- und Kunstunterricht, herausgegeben vom Verein österreichischer Zeichenlehrer. Verantwortlicher Leiter L. J. Großschedl Schriftleitung und Verwaltung Wien XIX/I Chimanistr. 27.

Da liegen zugleich zwei Jahrgänge dieser Zeitschrift — 1903 und 1904 — vor mir auf dem Schreibtisch. Es könnte fast scheinen, als hätte ich eine Besprechung des älteren Jahrgangs nicht dor Mühe für wert gehalten. Und doch habe ich, wer weiß, wie oft, die einzelnen Nummern mit dem besten Willen in der Hand gehabt und konnte mich nur nicht entschließen, zur Feder zu greifen. Und mir will nach dem ersten flüchtigen Durchblicken des letzten Jahrgangs fast scheinen, als würde es mir mit diesem ganz ähnlich ergehen.

Und was ist es denn, was mir den Entschluß, diese Arbeit vorzunehmen, so schwer macht? Es ist, daß seit Jahr und Tag alle Nummern voll, ja übervoll, sind, von dem einen Thema der modernen Reform des Zeichenunterrichts. Reifes und Unreifes, Wohldurchdachtes neben bloßen momentanen Einfällen, neues Originelles neben längst Erprobtem in verwirrendem Durcheinander.

Wer wird sich nicht freuen, daß endlich dio Funken die schon längst vielerorts aufschlugen, sich jetzt zu einer Flamme zu vereinigen scheinen. Man soll es nur nicht treiben, wie drüben in der Sezession der Künstler, wo man mit Widerstreben anerkennt, daß früher auch schon ganz passabel tüchtige Maler existiert haben, die da meinen, daß erst heute das einzig wahre Kunstheilsrezept entdeckt worden sei, daß die Kunstgeschichte einst erst von heute an den Beginn echter wahrer Kunst datieren werde.

Versuche auf Versuche wurden an den verschiedensten Schulen gemacht. Neue Methoden, alle mehr oder minder aus demselben Bedürfnis erwachsen, schossen empor, hielten sich längere oder kürzere Zeit, zeitigten zum Teil auch ganz gute Erfolge und fanden Anerkennung, andere welkten noch vor ihrem Erblühen.

Alle aber mit wenig Ausnahmen suchten dio Natur mehr und mehr in den Zeichenunterricht einzuführen und das Zeichnen direkt in den Dienst der Handarbeit, der Industrie zu stellen.

Das perspektivische Körperzeichnen, das Zeichnen nach Gefäßen, nach Werkzeugen und Geräten, nach lebenden Pflanzen und Früchten, nach Muscheln und Steinen. Auch das Malen nach Natur kam, wenn auch zunächst nur für Schülerinnen in Anwendung und das Entwickeln des Ornamentes aus der Pflanze wurde da und dort zum Zweck des Musterzeichnens mit guten Resultaten geübt.

In der Hauptsache dürfte also keine große Differenz zwischen dem, was man heute anstrebt, und dem von ehemals zu finden sein. Der wesentlichste Unterschied besteht nur in dem Platz, an dem das Zeichnen direkt nach der Natur in den Zeichenunterricht eingefügt werden kann und zweitens in der Art der Ausführung, zu der man jetzt Pinsel und Farbe schon den Kindern in die Hand geben will.

Man war früher und in der Mehrzahl noch heute, der Meinung, daß wie auf andern Lerngebieten so auch im Zeichnen das Einfachste an den Anfang zu legen sei, selbst auf die Gefahr, daß es den Kleinen weniger schmackhaft erscheine.

Manche der den bezw. Abhandlungen beigegebenen bildlichen Beispiele sprechen ja allerdings dafür, daß in der Tat oft schon in sehr jugendlichem Alter Erkenntnis und Geschick für Nachbildung von Naturgegenständen sich vorfindet. Aber, aber! von wie vielen Schülern einer Klasse sind diese vorgeführten Beispiele? — Sind es wirklich nicht bloß einige wenige nach dieser Richtung begabte Schüler und wie alt sind diese? — Und wie besucht sind diese Klassen, bei denen noch insbesondere Raum und Licht als reichlich vorausgesetzt werden müssen? —

Denkt man bei diesen Fragen an unsere Volksschulen, so wie heute noch unsere besten sind, und wie sie in absehbarer Zeit kaum anders werden können, so überkommt einem ein leises Grauen bei der Vorstellung, daß einmal solche Bestrebungen da hinein übertragen werden sollten. Und verschiedene Beispiele von dahin zielenden Einzelversuchen, die mir zu Gesicht kamen, bestätigten vollständig die Unausführbarkeit. Sie waren einfach schrecklich.

Wenn aber auch wirklich das Undenkbare möglich würde, glaubt man damit unsern Handwerkern, unsern Arbeitern etwas zu nützen? —

Für höhere Schulen, deren Klassen kleiner, deren Schüler höheren Kreisen entstammen und die eine längere Schulzeit vor sich haben, bei denen also mehr auf die Ausbildung eines gewissen malerischen Sinnes und eines schlagfertigen Geschmackes als auf Schärfe und Genauigkeit der Zeichnung und eine regelrechte Schulung des Schönheitsinnes ankommt, wie bei dem Volksschüler, wird sich an diese nicht gerade neue, aber doch sich jetzt erst zur schulischen Durchbildung durchringende Methode gewiß manche Hoffnung knüpfen lassen.

Die Großherzogliche Zeichenschule in Eisenach, der ich lange Jahre die Ehre hatte vorzustehen, war ihrer eigentümlichen Natur nach, die sich ähnlich selten wieder finden wird, der rechte gesunde Versuchsboden.

Vom kleinen Volksschüler an, bis zum Abiturienten von Gymnasium und Realgymnasium; von der einfachen Volksschülerin bis zu der der Schule längst entwachsenen fein gebildeten Dame, die warmes Kunstinteresse dauernd an die Schule band, waren alle Stände und Alter vertreten.

Dem Direktor kam die Oberbehörde bereitwillig entgegen, und Einrichtung und Lehrmittel waren immer reichlich zur Verfügung.

Auf diesen geeigneten Boden wurden dann in einer langen Reihe von Jahren alle oben angeführten Versuche gemacht, dem sich noch manche andere anschlossen, die nicht überall zu finden und dem Boden selbst entsprossen waren. So z. B. Skizzieren nach Natur bei künstlichem Licht für einzelne Schüler der höheren Klassen; das Musterzeichnen für weibliche Handarbeiten, bei dem die Verwertung der Pflanze zum Ornament fleißig geübt und die Verarbeitung zu bestimmten Aufgaben und das in Farbesetzen derselben, den Gipfelpunkt bildete.

Blumen und Früchte nach Natur und Stillleben wurden von älteren Schülerinnen in Farbe ausgeführt.

Keinerlei Prinzipienreiterei wurde getrieben. Alles was in auswärtigen großen Ausstellungen und renommierten Schulen gesehen wurde, das trug man erfreut nach Hause, prüfte es gründlich und, geeignet gefunden, nahm man es in den Lehrplan auf.

Durch sich oft wiederholende Erfahrung sämtlicher Lehrer stellte sich nun fest, daß das Zeichnen nach einfachen Körpern, als dem naturgemäßen Beginn des Zeichnens nach Natur, nicht vor dem 11.—12. Jahr mit einigermaßen sicherem Erfolg begonnen werden durfte und daß die gleichzeitige Einführung der Schattengebung — gleichviel in welchem Material — nur zu unverstandener Schmiererei führte. Von der Anwendung von Farbe und Pinsel gar nicht zu sprechen. Ich wiederhole, daß hier von vollen Klassen mit 50—60 Schülern die Rede ist.

Das nähere Eingehen auf unsere Schule, was ich gütigst zu entschuldigen bitte, sollte nur den Beweis liefern, daß die heutigen reformatorischen Bestrebungen auf dem Gebiet des Zeichenunterrichts in der Tat nicht so neu sind, wie sie wohl gar manchem scheinen mögen; daß vielmehr es dabei geht, wie bei allen Reformbestrebungen, deren Keim schon seit langem vorbereitet und häufig schon weit vorgeschritten, im Boden liegt, aber zum Wachsen, Blühen und Früchtetragen erst gelangt, wenn seine Zeit gekommen.

Dann bedarf's nur der rechten Gärtner, die dafür sorgen, daß die Pflänzchen nicht allzusehr ins Kraut wuchern. Solche tüchtige Gärtner aber zu finden, in genügender Anzahl zu finden, das wird wohl, wenn nicht gar die Klippe, so doch ein gewaltiger Hemmschuh werden. Wo soll man sie suchen? —

Auf dem Lehrerseminar können sie nicht künstlerisch genug, auf der Akademie nicht pädagogisch genug vorgebildet werden.

Die Gelegenheit scheint mir übrigens nicht unpassend, einige rettende Worte über das von fast allen Seiten in Bausch und Bogen über Bord geworfene Kopieren einzufügen.

Ja! Alles geist- und verständnislose Nachmachen von Vorbildern kann und muß als gefährlich für Schüler und Lehrer gänzlich beseitigt werden. Im einzelnen aber müssen doch recht große Unterschiede gemacht werden.

Da hat alles zeichnerische Kopieren nach schattierten Ornamentvorlagen gewiß wenig Wert. Ebenso das Zeichnen nach Blumenvorlagen.

Dahingegen ist das Zeichnen nach guten Vorbildern von Köpfen, Händen usw. namentlich Handzeichnungen alter Meister für die höheren Klassen höherer Schulen von großer, unbestreitbarer Bedeutung.

Selbst die besten der mir vorliegenden Schülerarbeiten nach Natur, so überraschend sie teilweise sind, haben für die Ausbildung des Schönheitsinnes blutwenig Wert, wie das die betreffenden Lehrer sich selbst gewiß klar sind. Für die Gymnasien aber, für die zukünftigen Studenten, für junge Leute, die später in besseren Kreisen sich zu bewegen haben, ist es doch gewiß von höherer Bedeutung einen wohlgebildeten Geschmack

wodurch ihm das Verständnis wahrer Kunst erleichtert wird, zu besitzen, als das Geschick, was ja in vielen Fällen gewiß nicht zu unterschätzen ist, einige bescheidene Naturgegenstände mit ziemlicher Wahrheit darstellen zu können. Ich setze freilich voraus, daß der Lehrer versteht, dem Zeichnen nach den alten Meisterstudien, einige erläuternde Worte über Leben und Treiben derselben einfließen zu lassen.

Im Jahrgang 1904 werden schon Stimmen laut gegen die Überstürzung, gegen das über das Zielhinausschießen. So in dem Artikel »Zur Reform des Zeichenunterrichts an der Mittelschule« von W. Stark-Wien. Er warnt energisch vor dem Vergessen der Grenzen, die das verschiedene Alter der Schüler zieht. Er will, daß alle lebenden Modelle, als Tiere und Pflanzen nur in die Kunstschule gehören. Er mag auch nichts wissen von Pinsel und Farbe in der Hand der Kinder, ihnen gehöre der Stift solange, bis sie erst der Form mächtig sind. Selbst das Ornament, was die radikalen Reformer gänzlich verbannt wissen wollen, glaubt er durch nichts Geeigneteres für den Anfangsunterricht ersetzen zu können.

Eine von Mittelschullehrern an das Staatsministerium gerichtete Adresse bittet um Belassung der jetzigen erprobten Grundfeste des Zeichenunterrichtes gegenüber den von Amerika importierten für Schüler und Schule gefährlichen und ungeeigneten Reformen.

Auch die dieser Zeitung wohlbekannte Lehrerin Agnes Rust in Aschaffenburg, die sonst immer dem Neuen sehr geneigt war, scheint jetzt irre zu werden.

Nicht ohne Interesse ist ein Artikel über die kindlichen Modellierarbeiten aus dem Atelier des Bildhauers Albert Reimann in Berlin. Es ist allerliebst, wie das kleine Völkchen in dem beigegebenem Bild mit rühmendem Eifer seine Modellchen ohne jedes Vorbild knetet. Aber die Leistungen übersteigen natürlich doch kaum die Arbeiten besserer Kindergärten und läßt sich eine fruchtbare Weiterbildung nicht recht denken. Es ist eben zunächst doch nur die Liebhaberei eines einzelnen Kinderfreundes.

Es finden sich da weiter eine ganze Anzahl kleiner Kopien aus »Bilderschmuck für Schulen«. Sie bestätigen wieder, was schon des öfteren von vielen Seiten laut geworden, daß man doch etwas sorgfältiger in der Wahl der Bilder für diesen Zweck sein möchte. Die unverhoffte Einnahmequelle ist ja vielen der Herren Künstler herzlichst zu gönnen, aber man darf nur diese Absicht nicht zu deutlich und zweckvergessend erkennen lassen. Diesen kleinen Wink sollten die Herren Verleger doch recht berücksichtigen.

Zum Schluß möchte ich mich noch entschuldigen, daß ich wohl manchen Artikel in den beiden Jahrgängen dieses geschätzten Blattes übergangen oder nicht so eingehend besprochen habe, als er es verdiente. Aber ich meine, wenn es einer Fachzeitschrift gelingt, in ihrem Kreise einen lebendigen Gedankenaustausch hervorzurufen, so habe sie damit ihrer Aufgabe nicht übel gedient.

München (früher Eisenach) R. Bauer

Meisterbilder fürs deutsche Haus, herausg. vom Kunstwart. Blatt 145—156. Verlegt von Georg D. W. Callwey in München. Preis jedes Blattes 25 Pf.

Die neuerdings erschienenen Folgen XXV und XXVI der »Meisterbilder« gehören unseres Erachtens zu den schönsten, die bisher überhaupt herausgekommen sind. Tausende sind durch die Herausgabe dieser mustergültigen Kunstblätter in der Lage, sich für den Preis von 25 Pf. ein Bild zu erwerben, an dem sich Auge und Herz lange Zeit erfreuen kann, mit dem sie in täglichem Umgang stehen können. Die XXV. Folge enthält: Bl. 145: Allart v. Evertingen, Norwegischer Wasserfall. Bl. 146: Ruisdael, Flußlandschaft mit Windmühle (ein berühmtes Bild, Original im Reichsmuseum in Amsterdam). Bl. 147: Memling, Maria mit dem Kinde (Orig. in der Kaiserl. Gemäldegalerie zu Wien), aus der Frühzeit niederländischer Malerei stammend. Bl. 148: Van Dyck, die letzten Stuarts, das schönste von allen Bildern der »Königskinder«. Bl. 149: Giorgione, Brustbild eines Mannes, wohl eines der innerlichsten Bildnisse aller Zeiten, mit Lionardos Mona Lisa verwandt. Bl. 150: Rubens, Spielende Kinder, ein bekanntes Beispiel der Putten-Malerei. XXVI. Folge: Bl. 151: Gräfin Potocka; ein anmutigeres Frauenbildnis gibt es vielleicht nicht; in vielen Nachbildungen verbreitet. Bl. 152: Van Dyck, Prinz von Oranien, ein ansprechendes Bild, das sicheres Komponieren und einen feinen Geschmack verrät. Bl. 153: Michelangelo, Die Erschaffung von Sonne und Mond. Vielleicht zeigt kein einziges Werk das Feuer der Michelangelosken Genialität flammender als dieses Bild. Bl. 154: Botticelli, Der Frühling. (Orig. in der Akademie der schönen Künste zu Florenz.) Bl. 155: Der heilige Antonius mit dem Christuskind, vielleicht das lieblichste von allen Murilloschen Bildern, dem die verklärte Sinnlichkeit seines Gemäldes der »Unbefleckten Empfängnis« (Meisterbilder 106) fehlt. Das Original befindet sich in der Berliner Gemäldegalerie. Bl. 156: Jan Hackaert, Die Eschenallee (Orig. im Reichsmuseum zu Amsterdam), »Wie heiter ist dieses Stückchen Welt, und wie munter wird es durch diese Menschen und Tiere belebt!«

Halle a/S. H. Grosse

Pädagogische Abhandlungen. Jenseits von Gut und Böse. Von D. Hieronymus, Rektor in Leer. Bielefeld, Helmnich. Heft 3.

Wem es an Zeit oder Gelegenheit mangelt, Nietzsches Hauptwerke: »Genealogie der Moral«, »Götzendämmerung«, »Also sprach Zarathustra« und »Jenseits von Gut und Böse« zu lesen und doch gern Bekanntschaft mit dem Hauptgedanken dieses großen Umstürzlers machen möchte, dem können wir die vorliegende Abhandlung empfehlen. Er findet darin eine knappe Darstellung der Grundideen Nietzches. Besonders handelt sie von der zuletzt genannten Schrift und der darin besprochenen Ansicht des unglücklichen Philosophen über »Moral und Religion«, »Volk, Völker und Vaterländer«, »Herden- und Herrenmenschen«. Die Ausführungen Nietzsches werden überall geschickt zurückgewiesen. B.

FACHPRESSE

Aus der philosophischen und pädagogischen Fachpresse

Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. Von Ebbinghaus und Nagel. Leipzig, Barth, 1905. 40. Bd. 4. H.

Taylor, Über das Verstehen von Worten und Sätzen. — Schneider, Die Orientierung der Brieftauben.

— — 5. u. 6. Heft.

Literaturbericht.

Archiv für die gesamte Psychologie. Von Meumann und Wirth. 6. Band. Heft 4.

Kirschmann, Normale und anormale Farbensysteme. — Lehmann, Beiträge zur Psychodynamik der Gewichtsempfindungen. — Stern, Berichtigung.

Psychologische Studien. Von Wundt. 1. Band. Heft 5 u. 6.

Krüger, Die Theorie in der Konsonanz. — Spearmann, Die Normaltäuschungen in der Lagewahrnehmung. — Wundt, Die dioptrischen Metamorphopsien und ihre Ausgleichung.

Philosophisches Jahrbuch. Von Gutberlet. 19. Jahrg. 2. Heft.

Becker, Der Satz des heil. Anselm credo ut intelligam in seiner Bedeutung und Tragweite. — Stehle, Die Phantasie und ihre Tätigkeit. — Horten, Paulus Bischof von Sidon. Einige seiner philosophischen Abhandlungen. — Reping, R. Eucken. Zu seinem 60. Geburtstag. — Rezensionen. — Zeitschriftenschau. — Nachrichten.

Glauben und Wissen. Von Dr. phil. E. Dennert. IV. Jahrg. Heft 4.

Kreisschulinsp. Joh. Petersen, Die sittliche Verantwortlichkeit. — Dr. phil. O. Siebert, Der Wille zur höheren Einheit. — Oberlehrerin M. Siber, Vision oder Offenbarung? — Dr. E. Dennert, Umschau in Zeit und Welt: Die Moral von Hilligenlei. — Antworten auf Zweifelsfragen. — Apologetische Rundschau.

— — Heft 5.

Pfarrer J. Werner, Christentum und Kommunismus. — Dr. H. Matthäi, Der Zug zum Religiösen in der Kunst Sascha Schneiders. — Joh. Petersen, Die sittliche Verantwortlichkeit (Schluß). — Prof. Dr. O. Zöckler, Naturwissenschaft und Christenglaube. — Umschau in Zeit und Welt. — Notiz. — Apologetische Rundschau. — Bibliothek.

Die Kinderfehler. Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie. Im Verein mit Medizinalrat Dr. J. L. Koch, herausgeg. von J. Trüper, Direktor des Erziehungsheimes und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe

bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Südstädtischen Mittelschule für Mädchen in Elberfeld. XI. 8. Heft.

A. Abhandlungen: H. Großer, Die Psychologie der Aussage in ihrer pädagogisch. Bedeutung (Schluß). — J. Trüper, Zur Frage der Behandlung unserer jugendlichen Missetäter (Schluß). — Martha Silber, Die Sprache meiner Kinder. — B. Mitteilungen: Wie wird in maßgebenden Kreisen die Pädagogik gewertet? — Ein seltener Fall aus dem Gebiete der Psychopathia sexualis. — Die Bedeutung der nervösen und psychischen Anomalien des schulpflichtigen Alters. — Universitätsferienkurs 1906. — C. Literatur.

Schweizerische Blätter für Schulgesundheitspflege und Kinderschutz. Zürich 1906. IV. No. 4.

Schule und Zahnpflege und die Straßburger Schulzahnklinik. — Balayage des salles d'écoles. — Kurs über Kinderfürsorge in Frankfurt a/M.

Die Frau. Monatsschrift für das gesamte Frauenleben unserer Zeit. Von Hel. Lange. Berlin, Moeser. April 1906.

Lady Aberdeen, Die Politik in der Hand der Frau. — Felix Poppenberg, Rhythmische Beschwörungskünste. — Gertrud Bäumer, Materialistische Irrtümer in der Frauenbewegung. — Martha Strinz, Vom Kindheits- und Jugendroman.

Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft. Herausgegeben von Max Dessoir. Stuttgart, Enke, 1906. I. 1.

Lipps, Zur ästhetischen Mechanik. — K. Lange, Die ästhetische Illusion im 18. Jahrhundert. — H. Riemann, Die Ausdruckskraft musikalischer Motive. — G. Simmel, Über die dritte Dimension in der Kunst. — H. Spitzer, Apollinische und dionysische Kunst. — Th. Poppel, Von Form und Formung in der Dichtkunst. — Besprechungen.

Die deutsche Schule. Von Rißmann. X. 3.

Ernst Linde, Der Unterrichtskünstler — ein neuer Lehrertypus. — H. Horn, Emil Adolf Roßmäßler. Ein Gedenkblatt zu seinem 100. Geburtstage am 3. März 1906. — Dr. Alfred M. Schmidt, Die Gedichtsbehandlung im Dienste der Kunsterziehung. — Umschau. — Ansichten und Mitteilungen: Der Deutsche und seine Schule. — Notizen: Religionsloser Moralunterricht. — Geschlechtliche Belehrung in der Schule. — Sachrechnen. — Alter und neuer Zeichenunterricht. — Neue Bahnen im Schreibunterricht. — Wiener Pädagogium. — Konferenzbeschlüsse und Lehrerpersönlichkeit, Selbsterziehung der Erzieher. — Kurze Hinweise. — Personalien. — Literaturberichte: Religion (Schluß). — Naturgeschichte (Schluß). — Literarische Mitteilungen. — Eingegangene Schriften.

Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Begründet von Karl Kehrbach. Berlin, A. Hofmann & Komp. 1905. 15. Jahrgang.

Abhandlungen: Alfred Heubaum, Die mittelalterlichen Handschriften in ihrer Bedeutung für die Geschichte des Unterrichtsbetriebs. — Ludwig Weniger, Ein Schulbild aus der Zeit nach dem Dreißigjährigen Kriege. — Aus dem Nachlaß des Prof. Dr. Fried. Wagner mitgeteilt von Archivrat Dr. Georg Schuster, Die lateinische Grammatik von Johann Greußer aus Rothenburg ob d. Tauber. — Dr. Willy Scheel, Die deutschen Grammatiker des 16. Jahrh. und ihr Verhältnis zum deutschen Unterricht. — Karl Kern, Sebastian Coccius, Erzieher und Lehrer des Prinzen Eberhard von Württemberg. (1551—1562.) Ein Beitrag zur Geschichte der Prinzenerziehung im 16. Jahrh. — Dr. Richard Galle, Einiges vom realistischen Unterricht im Mittelalter. — Dr. Franz Xaver Thalhofer, Die katechetischen Lehrstücke im Mittelalter. — D. Karl Knoke, Die katechetischen Arbeiten des Caspar Calvör. — Prof. Dr. J. Kvačala, Über einen Plan zur Herausgabe der gesammelten Werke des Comenius. — Ranft, Die Feier des Gregoriusfestes in Eisen-

berg. S. A., in den Jahren 1676—1698. Karl Kehrbach. — Kleinere Beiträge: Lic. Dr. Otto Clemen, Zur Zerbster Schulgeschichte in der Reformationszeit. — Dr. Heinr. Schnell, Schulmeisterlatein um 1700. — Jahresbericht: Dr. Rich. Galle, Das Mittelalter. — Dr. Rudolf Wolkan, Das Zeitalter des Humanismus. — Dr. Georg Mertz, Die Reformationszeit. — Dr. Franz Dittrich, Jesuiten. — Katholische Reaktion gegen die lutherische Reformation (Gegenreformation). — Geschichtliches. — Joseph Reber, Comeniana. — Alfred Heubaum, Die Literatur von der Mitte des 17. bis zum Schluß des 18. Jahrhunderts. — Alfred Heubaum, Die Pädagogik am Schlusse des 18. und am Anfang des 19. Jahrhunderts. — Dr. Hermann Michel, Geschichte der deutschen Universitäten. — Prof. Dr. Martin Wehrmann, Schulgeschichte. — Dr. Ed. Clausnitzer, Geschichte der Volksschule u. Lehrerbildung. — Dr. Georg Schuster, Geschichte der Prinzenerziehung. — Geschichte von Unterrichtsgegenständen: Lic. Dr. Martin Schian, Religion. — Georg Huth, Französisch. — Dr. Conrad H. Müller, Mathematik. — Prof. Bernhard Landsberg, Naturwissenschaft. — Einzelbesprechungen: P. Expeditus Schmidt O. F. M. Dr. phil.: Die Bühnenverhältnisse des deutschen Schuldramas und seiner volkstümlichen Ableger im 16. Jahrh. Von Karl v. Reinhardstöttner. — Rudolf Franke: Die christliche Liebestätigkeit in Kurhessen. Von D. Dr. Wilhelm Diehl. — Paul Barth: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung. Von Alfred Heubaum. — Bemerkungen. — Nachrichten.

Mind A Quarterly Review of Psychology and Philosophy. Edited by Prof. G. F. Stout. New Series. No. 58. April 1906.

Norman Smith, Avenarius' Philosophy of Pure Experience. — F. C. S. Schiller, The Ambiguity of Truth. — W. H. Winch, Psychology and Philosophy of Play. — A. O. Lovejoy, Kants Antithesis of Dogmatism and Criticism. — Discussions: I. Husik, Aristotle on the Law of Contradiction and the Basis of the Syllogism. — H. A. Prichard, Appearances and Reality. — Critical Notices: G. S. Fullerton, A System of Metaphysics: D. S. Miller. — W. Wundt, Grundzüge der Physiologischen Psychologie: W. McDougall. — R. Wallaschek, Psychologie und Pathologie der Vorstellung: W. Leslie Mackenzie. — H. MacColl, Symbolic Logic and Its Applications: B. Russell. — New Books. — Philosophical Periodicals. — Note: Mind Association; Notice of Annual Meeting.

Revue de Métaphysique et de Morale. (M. X. Léon.) 13e année, No. 2. Mars 1906.

J. Lachelier, La proposition et le syllogisme. — G. Belot, En quête d'une morale positive. — Mario Pieri, Sur la compatibilité des axiomes de l'arithmétique. — Discussions: L. Couturat, Pour la Logistique. — Questions pratiques: C. Bouglé, Note sur les origines chrètiennes du solidarisme. — Supplément: Livres nouveaux. — Revues et Périodiques. — Thèses de doctorat.

Neue Metaphysische Rundschau. Monatsschrift f. philosophische, psychologische und okkulte Forschungen in Wissenschaft, Kunst und Religion. Herausgeg. von Paul Zillmann. 1906. Band XIII. Heft 1.

Porträt: Eduard von Hartmann. — Professor Oswald Marbach, Den Manen Goethes (Gedicht). — W. v. Schnehen, Die Grundfragen der Erkenntnistheorie. — Guido von List, Das Geheimnis der Runen. — Rundschau: Das erste Heft des neuen Bandes. — Neues von und über Leo Tolstoi. — Größe der Atome und der Elektronen. — Die Lebensdauer eines Radiumatoms. — Büchersohau: Dr. H. Wernekke, Goethe und die königliche Kunst. — Ed. v. Hartmann, Philosophie des Unbewußten. — Ders., Das Christentum des neuen Testaments. — J. Kant, Kritik der reinen Vernunft. —

J. Kant, Logik; Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können; Physische Geographie; kleinere Schriften zur Logik und Metaphysik. — Angelus Silesius, cherubinischer Wandersmann.

Bölcseleti Folyóirat. Szerkeszti és kiadja Dr. Kiss János. I. Füzet. 1906.

I. Értekezések: Dr. Gopcsa Endre, Hume véleménye az ok és okozat között való viszonyról. — Kubinyi Viktor, Rohde és Nietzsche. — Kozári Gyula, Az egyház és a demokrácia. — II. Vegyesek: Az Aquinói-Szent-Tamás-Társaságból. — Bölcseleti előadások a budapesti egyetemen az 1905/6-iki II. félévben. — A louvaini bölcselettudományi intézetből. — Egy középiskolai bölcselő-kör vitaülése. — Társadalomtudományi kérdések az 1905. évi kongresszusokon. V. S.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

A. Brass, Untersuchungen über das Licht und die Farben. Osterwieck, Zickfeld, 1906. 192 S.

M. Fleischmann, Anselm von Feuerbach der Jurist als Philosoph. München, Lehmann, 1906. 77 S.

Jerusalem, Einleitung in die Philosophie. 3. Aufl. Wien und Leipzig, Braumüller, 1906. 249 S.

A. Lippmann, Weltanschauung und Glaube der modernen Wissenschaft. Leipzig, Gerstäcker, 1905. 35 S.

W. Begemann, Comenius und die Freimaurer. Berlin, Mittler, 1906. 56 S.

Die erste deutsche Ausgabe von Leibniz' Philosoph. Werken. Ausgabe der Philosophischen Bibliothek. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung.

Erster Band: Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie. Übersetzt von Dr. Artur Buchenau. Durchgesehen und mit Einleitungen und Erläuterungen herausgegeben von Dr. Ernst Cassirer. I.: Zur Logik und Methodenlehre; Zur Mathematik; Zur Phoronomie und Dynamik; Zur geschichtlichen Stellung des metaphysischen Systems. Mit 17 Figuren. VIII und 384 S.

Zweiter Band: Hauptschriften usw. II.: Zur Metaphysik (Biologie und Entwicklungsgeschichte, Monadenlehre); Zur Ethik und Rechtsphilosophie; — Anhang; — Sach- und Namenregister. IV u. 582 S.

Dritter Band: Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand. Übersetzt, mit Einleitung, Lebensbeschreibung und Erläuterungen versehen von Prof. Dr. C. Schaarschmidt. LXVIII und 712 S.

Vierter Band: Die Theodicee. Übersetzt von J. H. v. Kirchmann. 540 S.

W. Wundt, Allgemeine Logik und Erkenntnistheorie. 3. Aufl. Stuttgart, Enke, 1906. 650 S.

H. Siebeck, Über musikalische Einfühlung. Leipzig, Voigtländer, 1906. 20 S.

Verwegen, Ehrenfried Walter von Tschirnhaus als Philosoph. Bonn, Hanstein, 1905. 137 S.

P. Camille Revel, Le Hasard sa loi et ses conséquences dans les sciences et en philosophie suivi d'un essay sur la métempsycose. Paris 1905. 396 S.

W. Pessler, Das altsächsische Bauernhaus in seiner geographischen Verbreitung. Ein Beitrag zur deutschen Landes- u. Volkskunde. Braunschweig, Vieweg, 1906. 258 S.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

AUFSÄTZE

Wesen und Berechtigung der Hochschulpädagogik

Von

Dr. **Hans Schmidkunz** (Berlin-Halensee)

I.

Seit mehr als einem Jahrzehnte wird ein Gebiet wissenschaftlich und praktisch vertreten, das keineswegs den Anspruch macht, eine eigene neue Wissenschaft und Praxis zu sein, wohl aber ein eigener neuer Wissenschafts**teil** und eine Vervollkommnung bisheriger Praxis zu sein. Die Wissenschaft, in welche das fragliche Gebiet als ein neuer Bestandteil eingehen soll, ist die Pädagogik schlechtweg; und die Praxis, an deren Vervollkommnung hier gearbeitet wird, ist dasjenige pädagogische Tun, das an Hochschulen, oder überhaupt dort, wo Wissenschaften und Künste als solche tradiert werden, vorsichgeht.

Die Pädagogik ist zunächst eine allgemeine Wissenschaft und besteht weiterhin aus einer Anwendung dieser auf besondere Gebiete. Solche Anwendungen, also Spezialfächer der Pädagogik, sind bereits durchgeführt worden wohl für alle diejenigen Gebiete, bei denen es sich um sogenannte Schulen engeren Sinnes, um »Schulfächer« und insbesondere um Ausbildung für das Leben überhaupt handelt; wozu noch Besonderheiten wie etwa die Ausbildung der Nicht-Vollsinnigen kommen. So haben wir eine Elementarpädagogik oder Volksschulpädagogik, sodann eine Gymnasialpädagogik und dergl. mehr; Besonderheiten wie Taubstummenbildung usw. nicht erst zu erwähnen.

Wie gesagt, steht in der Anwendung der Pädagogik auf Spezialgebiete die allgemeine Lebensbildung voran. Die Ausbildung zu be-

stimmten Berufen ist noch wenig in den Gesichtskreis der Pädagogik als Wissenschaft gezogen worden; und wenn, dann noch mehr nur für Berufe geringeren Ranges, für solche, deren Beginn in ein nicht allzu spätes Lebensalter fällt. Sodann kann es Verwunderung erregen, daß man bei einer theoretischen Behandlung von Erziehung und Unterricht bisher fast immer nur an die früheren, nicht auch an spätere Alstersstufen denkt. Bis zu welchem Lebensalter will man überhaupt den Begriff der Erziehung gelten lassen? Wahrscheinlich liegt die Antwort nahe, daß etwa die Mitte des zweiten Lebensjahrzehntes die obere Grenze bilden solle; und manchmal wird die aufgeworfene Frage gerade auch tatsächlich so beantwortet. Sieht man sich jedoch näher nach den Definitionen von Erziehung und nach verwandten Erörterungen um, so findet man in der Mehrzahl der Fälle (worüber der Verfasser anderswo gehandelt hat) gar keine solche Beschränkung, so daß danach der Begriff der Erziehung ohne weiteres auch etwa für den Anfang des dritten Lebensjahrzehntes Geltung hat.

Schon diese teilweise Unsicherheit kann zu denken geben. Sodann aber kommt die Tatsache hinzu, daß sich jenseits der Stufe unserer höheren Schulen ein Hochschulwesen befindet, in dessen Bereich zwar spezifisch anders vorgegangen wird, als an Gymnasien usw., generell aber doch insofern ebenso, als es hier wie dort eine Tradition von Bildungsgütern gibt, Personen, welche die Tradition geben, andere, welche sie empfangen, und dazu noch eine Summe von bekannten Hilfsmitteln bis herab auf Schulbänke usw.

Aber die Pädagogik ist nicht bloß Schulwesen, sondern besteht vor allem aus den und den Partien (sagen wir: Pflege, Erziehung, Unterrricht), welche prinzipiell ohne ein Schulwesen durchgeführt werden können und zum Teil sogar wirklich ohne ein solches durchgeführt werden. In diesem Sinne bleibt nun das Problem offen: Wie ist es, wenn Wissenschaften und Künste rein als solche, nicht bloß in ihren Ergebnissen als Mittel zum Zwecke der Lebensbildung, von der führenden Generation an die zu führende weitergegeben werden? Wie geht dies tatsächlich vor sich, wie geht es am besten vor sich, und vor allem: was ergibt sich, wenn man dieses Problem ebenso zum Gegenstande wissenschaftlicher Theorie macht, wie sonst mathematische, biologische, philologische, philosophische Probleme zum Gegenstande der Wissenschaft gemacht werden?

Nach alldem ist es unabweisbar, die Theorie dieses Gebietes als einen eigenen Wissenschaftsgegenstand aufzustellen und der Praxis dieses Gebietes all das Streben nach Vervollkommnung zuzuwenden, das wir auch sonst irgend einer Praxis gegenüber betätigen. Kurz:

die Pädagogik bedarf zu ihrer Vervollständigung einerseits als Wissenschaft und andererseits als Praxis (»Pädagogie«) eines eigenen neuen Spezialteiles. Der logisch richtigste Name für diesen ist: Pädagogik der Wissenschaften und Künste als solcher. Da nun aber die Tradition der Wissenschaften und Künste tatsächlich weitaus zum größten Teil an eigenen Stätten vorsichgeht, die wir als »Hochschulen« kennen, so rechtfertigt sich aus Zweckmäßigkeitsgründen für das neue Gebiet der Name »Hochschulpädagogik«, zumal durch seine Analogie zur »Volksschulpädagogik« und »Gymnasialpädagogik«, zu deren Spezialgebieten nun das neue sozusagen als eine dritte Stufe hinzutritt. Auch »akademische Pädagogik« ist ein zweckmäßiger Name.

Indem der Verfasser dieser Zeilen daran herangeht, dem Leserkreise das Thema vorzuführen, für das er seit der oben angedeuteten Zeit eintritt, obliegt ihm die Aufgabe, einerseits das Wesen seiner Sache auseinanderzusetzen, und andererseits ihre Berechtigung zu verteidigen. Es scheint zweckmäßig, daß die Beantwortung dieser Gesamtfrage sie in drei Teilfragen zerlegt: Was will die Hochschulpädagogik? Was hat sie bis jetzt erreicht? Was sagt die Kritik?

Im folgenden sollen diese drei Fragen zunächst in möglichst abgekürzter Weise und sodann durch eine Auseinandersetzung beantwortet werden, welche unmittelbar in den Streit über die Berechtigung des neuen Gebietes einführt.

Was will die Hochschulpädagogik? Sie will in erster Linie eine bereits bestehende Wissenschaft, d. i. die Pädagogik schlechtweg, um einen in dieser noch fehlenden Teil bereichern. Sie will sodann eine bereits längst geübte Praxis, nämlich eben die der Hochschulen im umfassendsten Sinne des Wortes, soweit möglich zu vervollkommnen helfen. Sie stellt also das Theoretische vor das Praktische; ja sie ist überzeugt, daß eine verläßliche Hebung der Praxis nur durch jene theoretische Fundamentierung möglich sein wird. Sie blickt in der Hauptsache nur auf solche Vorläufer zurück, welche den Mängeln der Praxis direkt zu Leibe gehen oder höchstens das fragliche Gebiet mit allgemeinen Erörterungen zu behandeln suchen. Sie will darüber hinaus die ganze Sache ebenso akademisch wissenschaftlich sichern, wie es etwa durch die an Universitäten gelehrte Chemie im Verhältnisse zur chemischen Praxis geschieht.

Was hat die Hochschulpädagogik bis jetzt erreicht? Hier ist vor allem zwischen äußeren und inneren Erfolgen zu unterscheiden. Ein Erfolg in dem Sinne, daß seit ihren ersten Anfängen die Hochschulen eine Änderung nach den von ihr vorgelegten Ge-

danken gefunden hätten, konnte von vornherein nicht erwartet werden. Ob vielleicht doch in einigem Maße die ausgestreuten Anregungen fruchtbar gewirkt haben, wird natürlich allzuschwer zu entscheiden sein. Stellt man die Frage so, ob bisher die Hochschulwelt den neuen Bestrebungen einen offiziellen Platz eingeräumt hat, so kann hier von einem Erfolg ebenfalls noch nicht gesprochen werden; und auch dieser ist insoferne nicht zu erwarten, als im Sinne der neuen Bestrebungen etwa ein eigener Lehrstuhl für Hochschulpädagogik gar nicht einmal sachgemäß sein würde, vielmehr die Pädagogik an Hochschulen einheitlich zu vertreten ist. Dagegen scheint der Kreis dieser einheitlichen Pädagogik noch nicht die beklagte Lücke dadurch ausgefüllt zu haben, daß die »Hochschulpädagogik« ebenso zum Gegenstande von Vorlesungen usw. gemacht worden wäre, wie es mit anderen Bestandteilen der Pädagogik und schließlich mit so vielen anderen wissenschaftlichen Gebieten und Gebietsteilen bereits geschehen ist.

Stellt man weiterhin die Frage nach dem Erfolge so, daß man nach der Zahl und Bedeutung der Personen fragt, welche sich den neuen Bestrebungen angeschlossen haben, so ist auch hier eine Antwort überhaupt schwer zu geben. Die Angelegenheit ist nicht Sache eines Bekenntnisses mit Ja und Nein, läßt vielmehr alle Nuancen von vollständiger Ablehnung bis zu vollständiger Hingabe zu. Tatsache ist allerdings, daß noch nicht auf eine große Zahl von Personen hingewiesen werden kann, welche öffentlich und mit akademischer Autorität für sie eingetreten sind, daß aber nicht wenige sich bereits an der Arbeit für die Sache beteiligt haben.

Damit kommen wir, gegenüber diesen nicht beträchtlichen äußeren Erfolgen, zu der Frage nach den inneren Erfolgen der neuen Bestrebungen. Auch da ist von einem Minus gegenüber anderen wissenschaftlichen Bestrebungen insoferne zu sprechen, als der neue Wissenschaftsteil nicht bereits in einer großen zusammenfassenden Darstellung vorliegt, wie anderswo etwa die Erschließung eines neuen Literaturgebietes auch bereits eine wissenschaftliche Geschichte jener Literatur, eventuell eine Darstellung der betreffenden Grammatik usw., gezeitigt hat. Dazu sind die Kräfte der Vertreter unserer neuen Sache zu schwach. Dies insbesondere deshalb, weil die persönliche Vertretung der Sache ihren Ausgang außerhalb des akademischen Kreises genommen hat, von Personen, deren Kräfte nicht berufsmäßig und unter dem Schutz einer wissenschaftlichen Institution für die Sache in Bewegung gesetzt werden konnten.

Betrachtet man jedoch im Verhältnisse zu diesen Schwierigkeiten das bisher tatsächlich Geleistete, so ist es relativ doch wohl größer,

als unter günstigeren Umständen eine beträchtlichere Summe von Leistungen sein würde. Es sind namentlich einzelne Vorträge und Veröffentlichungen in Zeitschriften usw., welche die Produkte der bisherigen Bemühungen enthalten und sie engeren oder weiteren Kreisen bereits vorgeführt haben. Unter Mitwirkung mehrerer Teilnehmer hat der Verfasser dieser Zeilen im Rahmen des seit dem 17. Juli 1898 bestehenden »Verbandes für Hochschulpädagogik« eine Tätigkeit angeregt, welche sich in einer Reihe von Vorträgen, Referaten und Diskussionen sowie in den daran angeschlossenen und sonst dazugehörigen Veröffentlichungen geäußert hat. Für statistische Interessen mag bemerkt werden, daß die Zahl jener Vortragsveranstaltungen, die auf die Bemühungen jenes Verbandes zurückgehen, bis jetzt (Ende Juni 1906) 79 beträgt, und daß die Gesamtzahl derjenigen Veröffentlichungen des Verfassers, welche sich mehr oder weniger mit unserem Thema beschäftigen, ungefähr 300 betragen dürfte. Eine Übersicht über jene Vorträge usw. folgt hier anhangsweise. Eine Bibliographie dieser Veröffentlichungen ist fertiggestellt und harrt einer Gelegenheit zur Publikation.

Der Versuchung, Zitate von Arbeiten des Verfassers als Ersatz einer umfassenden Angabe seiner Bestrebungen zu häufen, muß hier natürlich ausgewichen werden. Doch mag zur Orientierung für näher Interessierte erwähnt werden, daß eine kurze Zusammenfassung der Ziele jenes Verbandes im »Pädagogischen Archiv«, 42. Jahrgang, Heft 11, November 1900, erschienen und in einem neuen Abdrucke vom Referenten zu beziehen ist. Mittels einer genauen Gliederung werden hier die Ziele der Bewegung unterschieden, mit Zerlegung in drei theoretische und sieben praktische, woran sich eine Andeutung der Mittel zu diesen Zielen schließt. Das Theoretische geht dabei, was besonders zu berücksichtigen ist, dem Praktischen voran; und innerhalb des Theoretischen wird das Historische dem Systematischen und dieses dem Kritischen vorangestellt. Der großen Bedeutung des Historischen sollte die ausführliche Darlegung des Referenten gerecht werden: »Zur Geschichtsforschung und Geschichtsschreibung der Hochschulpädagogik«, in »Lehrproben und Lehrgänge«, Heft 68, Juli 1901.

Wenn wir uns erlaubt haben, diese eigenen Leistungen in das einzureihen, was die Hochschulpädagogik bisher erreicht hat, so sind wir dazu wohl noch mehr berechtigt bei Leistungen, die von anderer Seite ungebeten und sogar überraschend gekommen sind. Abgesehen von privaten, und als ein Beispiel unter den öffentlichen sei angeführt der Aufsatz von Professor JULIUS DOLLINGER in Budapest, erschienen

unter dem Titel: »Ein Beitrag zur Hochschulpädagogik. Der Unterricht der Chirurgie an der chirurgischen Universitätsklinik No. I in Budapest«, in der »Deutschen Medizinischen Wochenschrift«, 1901, No. 47.

Charakteristisch sind auch einige scheinbar kleine Anerkennungen, wie z. B. zwei »Litterae votivae«, welche dem Referenten bei Dedikationen von Schriften gegeben worden sind. Eine solche hatte den Wortlaut: »mit den besten Wünschen für die Künstlerarbeit am Mikrokosmus und seiner Kultur« (wobei also neben der bildenden Tätigkeit am Jünger der Wissenschaften und Künste auch noch die Beeinflussung dieser Tätigkeit selber anerkannt wird). Ein Buch über Geschichte der Erziehung des Unterrichtes wurde dem Referenten von dessen Besitzer übermittelt »mit dem Wunsche, daß möglichst bald jede Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes ein Kapitel über Hochschulpädagogik enthalten möge«.

Dies alles sind sozusagen innere Erfolge, während bisher ein äußerer Mißerfolg der Sache in der Hauptsache nicht zu leugnen ist. Noch immer fehlt, von einer eigentlichen akademischen Aufnahme der Sache nicht noch einmal zu sprechen, eine genügende Zugänglichkeit anderer Faktoren, bei denen ein Anteil an der Sache zu erwarten ist. Insbesondere war es bisher noch nicht möglich, diesen Bestrebungen eine eigene Zeitschrift zu widmen, nachdem die »Mitteilungen des Verbandes für Hochschulpädagogik« über eine erste Versuchsnummer (Januar 1899) nicht hinausgekommen sind. Angesichts der zahlreichen allgemeineren sowie spezialwissenschaftlichen Zeitschriften, welche es in Deutschland gibt, sogar einschließlich eines »Archives für Papyrosforschung«, würde die Schaffung einer Zeitschrift für Hochschulpädagogik wahrlich keine übermäßige Forderung sein. Ebensowenig würde es die sein, daß die bereits bestehenden Journale, sowohl die mehr allgemeinen wie die mehr speziellen, der Sache noch mehr entgegenkämen, als es bisher der Fall war. Und endlich würde es eine Aufgabe der Verleger sein, auf diesem Gebiete wenigstens soviel zu leisten, wie anderswo. Der Umstand, daß die erwähnten Veröffentlichungen des Referenten über zahlreiche Blätter und Jahrgänge von solchen zerstreut, also kaum zugänglich sind, zeigt erst recht, wieviel hier noch beansprucht werden kann.

Was sagt die Kritik dazu? Diese dritte und letzte Frage ist allerdings kürzer zu beantworten, als die vorige. Begreiflicherweise liegen von kritischen Stimmen mehr private als öffentliche vor; und abgesehen davon dürfte für die Sache selber die fruchtbarste Kritik die Gesamtheit derjenigen Stimmen gewesen sein, die sich in den an

die gehaltenen Vorträge angeschlossenen Diskussionen geäußert haben und in der mehrerwähnten Literatur auch großenteils veröffentlicht worden sind. Dabei handelt es sich namentlich um Anerkennung des Gesamtgebietes, bei stärkerer Betonung der mehr naturalistischen Momente, mit Hinweisen auf angebliche Gefahr eines Drilles, und dergl. mehr.

Von anderen Seiten wird besonders häufig die Berechtigung des Gebietes überhaupt bestritten, jedoch mit sofortiger Hinzufügung längerer Ausführungen, in denen die fragliche Sache doch wieder erkannt wird, meist sogar in viel schärferer Weise, als dies vom Referenten geschieht. Darlegungen der Sache gegenüber Vertretern der akademischen Welt erzielen sehr häufig das Ergebnis, daß die etwaigen schärfsten Vorwürfe über Reformbedürftigkeit der Universitäten (welche Vorwürfe am wenigsten Sache des Referenten sind), sehr zustimmend aufgenommen werden, daß dagegen die schlichte Forderung, die Pädagogik auch auf dieser Stufe zur Geltung zu bringen, mit großer Empfindlichkeit abgelehnt wird.

Eine öffentliche Kritisierung der Sache ist, soweit dem Referenten bekannt, eigentlich nur ein einziges Mal gekommen. Es geschah dies durch einen Aufsatz von Professor Friedrich Paulsen, betitelt »Hochschulpädagogik?«, im »Lotsen« I/10, 8. Dezember 1900. Es ist schwer, die Grundgedanken dieser Kritik kurz wiederzugeben; hauptsächlich kommen sie wieder auf eine Vertretung des Naturalismus und auf ein bloßes Nebenbei der Pädagogik hinaus. Darauf erfolgten zwei Antworten: eine, von Professor Wilhelm Förster, betitelt »Zur Hochschulpädagogik«, ebenda I/17, 26. Januar 1901; die andere vom Referenten unter dem Titel »Professor Paulsen über die Hochschulpädagogik«, in »Pädagogische Reform« XXV/13, 27. März 1901.

Weiterhin hat der genannte Gegner seine ursprüngliche Kritik, der Hauptsache nach unverändert, in sein Buch »Die deutschen Universitäten« (Berlin 1902) als ein eigenes Kapitel aufgenommen, ohne auf die ihm höchstwahrscheinlich bekannten zwei Repliken irgend einen Bezug zu nehmen. Referent hat eine Verwahrung gegen dieses Vorgehen und eine weitere kritische Auseinandersetzung gegeben in seinem Aufsatze »Die deutschen Universitäten«, »Pädagogische Reform« XXVII/5, 4. Februar 1903. Für ihn und für die Sache selbst ist es jedenfalls ganz besonders ein Gegenstand des Bedauerns, daß sie es bisher mit keiner gewichtigeren Kritik zu tun hatten, als mit dieser.

Außerdem hat Th. Ziegler in seiner »Allgemeinen Pädagogik« (Leipzig 1901, S. 129) die Hochschulpädagogik als eine »Idee« er-

wähnt, und G. v. Below im »Literarischen Zentralblatt« (1901 No. 29) eine »große Abneigung« gegen alle »Hochschulpädagogik« ausgesprochen, mit dem Zusatze: »Gerade hier kann mit Regeln nur wenig erreicht werden.« (Ein wenig also doch!) Dem gegenüber muß man fragen, wo unsererseits eine Spur davon vorkommt, daß die Hochschulpädagogik in »Regeln« bestehe. Sie tritt als eine Anwendung der Pädagogik überhaupt auf; und daß diese in »Regeln« bestehe, pflegen vorwiegend Außenstehende zu glauben. — An Zustimmungen W. Münchs und H. Vaihingers wird anderswo angeknüpft werden.

(Forts. folgt.)

MITTEILUNGEN

1. Ferienkurse in Jena für Damen und Herren

(Volkshaus am Carl-Zeiß-Platz)

I. Naturwissenschaftliche Kurse

1. Über Ursprung des Lebens auf der Erde und Wesen des Lebensprozesses

Professor Dr. **Detmer**

1. Einleitung.

2. Schönheit und Zweckmäßigkeit in der Natur. Brasilianischer Urwald; Ameisen und Pflanzen; brasilianische Caatingapflanzen; Wüstenpflanzen in Transkaspien und Turkestan.

3. Die Zelle. Geschichte der Zellentheorie; Bau der Pflanzen- und Tierzellen; Struktur und chemische Konstitution des Protoplasmas.

4. Mechanismus und Vitalismus. Älterer Vitalismus; Materialismus und atomistischer Mechanismus; Reaktion gegen diese durch den Positivismus, den idealistischen Mechanismus und den Neovitalismus; Ansicht des Vortragenden.

5. Ursprung des Lebens auf der Erde. Anschauung der Theologen und Vitalisten; die Urzeugung.

6. Der Tod. Natürlicher Tod; Scheintod; accidenteller Tod.

7. Die Grundphänome des Lebensprozesses. Ernährung der Pflanzen, Tiere und Menschen; Energiewechsel, Atmung, Wachstum, Reizerscheinungen, ungeschlechtliche und geschlechtliche Fortpflanzung der Organismen.

2. Die Biologie im botanischen Schulunterricht

Bau und Leben der Pflanzen, mit Experimenten: Professor Dr. **Detmer**

Einleitung

Der botanische Schulunterricht früher und jetzt. Aufgabe der Biologie. Typische, rudimentäre, reduzierte und metamorphisierte Pflanzenorgane. Goethes Metamorphosenlehre.

I. Das Blatt

1. Funktionen des Laubblattes: Wasserkultur. Bau des Blattes. Neuere Forschungen auf dem Gebiete der Zellenlehre. Nachweis der Assimilate. Wesen der Assimilation. Biologie der Assimilationsorgane. Bedeutung der Assimilation für den Haushalt der Natur.

2. Wesen der Transpiration des Blattes. Methodisches. Bedeutung der Verdunstung. Äußere Einflüsse. Biologisches. Xerophyten, Hygrophyiten, Tropophyten, Erfahrungen des Vortragenden über diese Pflanzenformen auf seinen Reisen im tropischen Brasilien, auf Java, in Lappland, Turkestan und der Sahara.

3. Eiweißbildung im Blatt. Synthese der Proteïnstoffe. Theorie des Prozesses.

4. Metamorphisierte Blätter. Blätter der insektenfressenden Pflanzen, der Succulenten usw.

II. Die Wurzel

Bau der Wurzel. Wasseraufnahme derselben. Theorie des Turgors. Wurzeldruck. Metamorphisierte Wurzeln. (Luftwurzeln, Säulenwurzeln, Atemwurzeln, die Knöllchen der Papilionaceenwurzeln und die stickstoffsammelnden Bakterien derselben, neuere Forschungen über die Mycorrhiza usw.)

III. Die Stammgebilde

Bau des Stammes. Mechanisches Gewebe. Neuere Theorien über Wasserleitung im Stamm. Metamorphisierte Stammgebilde. (Cacteen, Ameisenpflanzen, Ranken usw.)

Literatur

Detmer, Das kleine pflanzenphysiologische Praktikum. 2. Aufl. Jena 1905.
Haberlandt, Physiologische Pflanzenanatomie. 3. Aufl. Leipzig 1904.
Kerner, Pflanzenleben. 2. Aufl. Leipzig.
Schimper, Pflanzengeographie auf physiologischer Grundlage. Jena 1898.
Strasburger, Lehrbuch der Botanik. 6. Aufl. Jena 1904.

3. Populäre Astronomie

Prof. Dr. **Knopf**

Einleitung: Praktischer und ethischer Wert der Astronomie. Frühzeitiges Bedürfnis der Menschheit nach Beantwortung astronomischer Fragen.

Das Sonnensystem: Die Sonne, ihre Größe, Masse und mittlere Dichte; ihre chemische und physikalische Konstitution. Die Erscheinungen auf ihrer Oberfläche; die Reiskornstruktur der Photosphäre, die Flecken, Fackeln, Protuberanzen. Die Korona und das Zodiakallicht. Die verschiedenen Hypothesen zur Erklärung der Erscheinungen auf der Sonne. Die Ansichten von W. Herschel, Kirchhoff, Zöllner, Schmidt u. a.

Die Planeten, ihre Revolution und Rotation. Titius-Bodesches Gesetz. Einteilung in große und kleine Planeten. Wahre und scheinbare Bahnen. Lücken im System bei rationalem Verhältnis der mittleren Bewegungen. Die Deutung der auf den Oberflächen von Merkur, Venus, Mars, Jupiter und Saturn sichtbaren Gebilde. Der Streit über die Rotationszeit von Merkur und Venus. Schiaparelli, Brenner, Belopolski. Die Bewohnbarkeit

der Planeten. Die Frage nach dem Leben auf anderen Himmelskörpern. — Der Erdmond mit seinen Ringgebirgen, Tiefebenen, Kratern, Streifen und Rillen. Stellung des Mondes bei Sonnen- und Mondfinsternissen. — Die Monde der andern Planeten. Die Bestimmung der Lichtgeschwindigkeit aus den Verfinsterungen des ersten Jupitermondes. Der Saturnring aus lauter Monden bestehend; Teilungen des Ringes. Die starke Neigung der Bahnen der Uranusmonde und die Rückläufigkeit des Neptunmondes schwer mit der Kant-Laplaceschen Kosmogonie vereinbar.

Die Kometen: ihre Bahnen; ihre chemische Beschaffenheit; ihr Ursprung, ob kosmisch oder nicht; die Entstehung ihrer Schweife, entweder durch elektrische Kräfte (Olbers) oder durch Lichtdruck (Lebedew); Richtung der Schweife, mehrfache Schweife, ob von stofflicher Natur oder bloße optische Erscheinungen, drei Schweiftypen nach Bredichin. Kometensysteme; die großen Kometen von 1680, 1843, 1880 und 1882 früher jedenfalls einen einzigen Kometen bildend. Zerfall der Kometen, besonders im Perihel; ihre Auflösung in Sternschnuppenschwärme. Radianten der letzteren. Die Meteore. Ihr zweifellos kosmischer Ursprung.

Das Newtonsche Gravitationsgesetz. Zweifel an seiner Richtigkeit und universellen Gültigkeit. Über Naturgesetze überhaupt; sie dienen zur Beschreibung der Vorgänge in der Natur. Die Folgerungen aus dem Newtonschen Gravitationsgesetz bilden den Gegenstand der Himmelsmechanik. Die Keplerschen Gesetze. Die Librationsgesetze bei den Jupiter- und Saturnmonden.

Der Fixsternhimmel: Sternsysteme, Milchstraße, Nebelflecken, Sternhaufen, Doppelsterne, veränderliche Sterne, neue Sterne, Eigenbewegung und Entfernung der Sterne. Die Stellung unseres Sonnensystems in der Fixsternwelt und seine Bewegungsrichtung. Besselsche und Airysche Methode zur Bestimmung dieser Richtung. — Kosmogonie.

Besuch der Sternwarte zur Betrachtung der Sonne, des Mondes, der zur Zeit gerade sichtbaren Planeten, ferner von Doppelsternen, Sternhaufen und Nebelflecken.

Literatur

Littrow, Die Wunder des Himmels, bearbeitet von E. Weiss. Berlin, Dümmler.

Newcomb, Populäre Astronomie, bearbeitet von H. C. Vogel. Leipzig, Engelmann.

W. Meyer, Das Weltgebäude. Leipzig, Bibliographisches Institut.

Blochmann, Die Sternkunde. Stuttgart, Strecker & Moser.

Möbius, Die Hauptsätze der Astronomie, bearbeitet von Cranz. 11. Bändchen der Sammlung. Stuttgart, Göschen.

J. Scheiner, Der Bau des Weltalls. (»Aus Natur und Geisteswelt«. 24. Bändchen.) Leipzig, Teubner, 1901.

K. Kostersitz, Die Spektralanalyse der Himmelskörper. Selbstverlag des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse. (42. Jahrg., Heft 16.) Wien 1902.

4. Zeit- und Ortsbestimmung mit praktischen Übungen

Prof. Dr. **Knopf**

Die scheinbare Drehung des Himmelsgewölbes. Die Himmelspole, der Himmelsäquator. Zirkumpolarsterne. Rektaszension und Deklination.

Stundenwinkel. Azimut und Höhe. Die Sonnenbahn oder Ekliptik. Verschiedene Bedeutung der Worte »Länge« und »Breite« in der Astronomie und Geographie. Die Beziehungen zwischen wahrer Sonnenzeit, mittlerer Sonnenzeit, mitteleuropäischer Zeit, Sternzeit, Zeitgleichung. Datumwechsel in 180° Länge von Greenwich. — Unterweisung im Gebrauch des Spiegelsextanten, des Spiegelprismenkreises und des Theodoliten. Bestimmung der Zeit aus Sonnen- oder Sternhöhen bei bekannter geographischer Breite, oder aus korrespondierenden Sonnenhöhen (sogenannte Mittags- und Mitternachtsverbesserung), wenn die geographische Breite nicht bekannt ist. Bestimmung des Azimutes der Sonne und somit auch von irdischen Objekten bei gegebener Zeit. Bestimmung der geographischen Breite aus Zirkummeridianhöhen der Sonne und aus der Höhe des Polarsterns. Bestimmung der Zeit und der geographischen Breite aus zwei Höhen desselben Gestirnes in verschiedenem Stundenwinkel. Bestimmung der geographischen Länge durch Monddistanzen oder durch Mondhöhen. Reduktion der Beobachtungen. Besprechung weiterer, im Kursus nicht zur praktischen Ausführung gelangender Methoden der Zeit- und Ortsbestimmung.

Literatur

W. Jordan, Grundzüge der astronomischen Zeit- und Ortsbestimmung. Berlin, Springer.
W. Wislicenus, Handbuch der geographischen Ortsbestimmungen auf Reisen. Leipzig, Engelmann.
Schaub-Gelcich, Nautische Astronomie. Wien, C. Gerolds Sohn.

5. Anwendung optischer Instrumente

zum Zwecke chemischer Untersuchungen: Spektralanalyse, Mikroskopie, Polarisation, Refraktion

Privatdozent Dr. **Gänge**

1. Spektralanalyse. Wesen und Zweck derselben. Die Apparate und ihre Handhabung. Zubereitung der Stoffe. a) Emissionsspektra. Diejenigen der anorganischen Stoffe, welche in Gasflammen, solcher, welche im elektrischen Lichte erkennbar sind. b) Absorptionsspektra. Diejenigen der anorganischen Stoffe in allen drei Aggregatzuständen. Die Absorption durch organische Stoffe, insonderheit die Farbstoffe, die Rotweine, das gesunde und vergiftete Blut.

2. Mikroskopie zur Erkennung solcher Strukturformen anorganischer und organischer Gebilde, aus welchen die chemische Natur derselben bestimmt werden kann. Das Polarisationsmikroskop. Das Spektralokular.

3. Polarisation. Wesen derselben. Erkennung der Kristallsysteme. Interferenzfarben. Achsenbilder. Cirkulare Polarisation als Mittel zur quantitativen Bestimmung lichtdrehender Stoffe. Saccharimetrie.

4. Refraktometer und ihre Verwendung, um aus dem Grade der Lichtbrechung und Farbenzerstreuung die Reinheit oder den Gehalt an bestimmten Stoffen zu ermitteln.

Literatur

Schellen, Die Spektralanalyse usw. Braunschweig, Georg Westermann, 1883.
Roscoe, Die Spektralanalyse. Braunschweig, Vieweg & Sohn, 1873.

KAISER, Lehrbuch der Spektralanalyse. Berlin, Springer, 1883.
LOCKYER, Studien zur Spektralanalyse. Leipzig, Brockhaus, 1879.
GÄNGE, Die Optik in der Chemie. Braunschweig, Vieweg & Sohn, 1886.
Ders., Anleitung zur Spektralanalyse. Leipzig, Quandt & Händel, 1893.
Ders., Die Polarisation des Lichtes. Ebenda 1894.

6. Ausgewählte Kapitel aus der neueren Elektrizitätslehre

Mit Experimenten: Privatdozent Dr. **Reich**

1. Physikalische Grundlagen. Neuere Anschauungen über das Wesen der Elektrizität.

2. Die Erzeugung von Elektrizität (Dynamomaschinen).

3. Arbeitsleistung durch Elektrizität (Motoren, Transformatoren).

4. Die Elektrizität in der Leuchttechnik.

5. Die Elektrizität im Verkehr (Telegraphie und Telephonie mit und ohne Draht).

6. Elektrizitätslehre in Gasen (Kathodenstrahlen, Kanalstrahlen, Röntgenstrahlen, Radium).

Literatur

L. GRAETZ: Die Elektrizität und ihre Anwendungen. Stuttgart 1904.
H. STARKE: Experimentelle Elektrizitätslehre. Leipzig und Berlin 1904.
TH. ERHARD: Einführung in die Elektrotechnik. Leipzig 1897.
F. RICHARZ: Neuere Fortschritte auf dem Gebiete der Elektrizität. Leipzig 1902.
O. LUMMER: Die Ziele der Leuchttechnik. München und Berlin 1903.
J. ZENNECK: Elektromagnetische Schwingungen und Drahtlose Telegraphie. Stuttgart 1905.

7. Grundzüge der Chemie und Darlegung der wichtigsten chemischen Vorgänge in der Natur

Mit Epxerimenten und Demonstrationen: Prof. Dr. **Immendorff**

1. Unterschied zwischen chemischen und physikalischen Erscheinungen. Abgrenzung des Gebietes der Chemie. Chemische Zerlegung scheinbar gleichartiger Substanzen. Zusammengesetzte Stoffe oder Verbindungen. Elemente. Unzerstörbarkeit des Stoffes.

2. Chemische Verwandtschaft und die durch sie bedingten Erscheinungen. Verhalten der Elemente in ihren Verbindungen. Verhalten chemischer Verbindungen gegen andere Elemente. Gegenseitiges Verhalten chemischer Verbindungen.

3. Die Quantitätsverhältnisse bei chemischen Vorgängen. Atome und Moleküle. Moleküle der Elemente und der Verbindungen. Relatives Gewicht der Atome. Begriff des Atomgewichtes. Gesetz der konstanten Zusammensetzung, der konstanten Proportionen, der multiplen Proportionen. Berechnung des Atomgewichtes auf Grundlage gegebener Atomverhältnisse. Die Atomgewichte der bekannten Elemente.

4. Chemische Zeichen (Symbole). Chemische Formeln. Chemische Gleichungen. Einteilung der Elemente. Wertigkeit der Elemente. Gesetz der Äquivalenz der Elemente.

5. Aggregatzustände. Auflösung. Absorption. Gesättigte Lösungen. Äußere Gestaltung des Stoffes, kristallisierte und amorphe Substanz.

6. Die atmosphärische Luft. Die Verbrennung in ihren verschiedenen Formen; Erklärung vor Lavoisier und nach Lavoisier. Bestandteile der Luft. Chemische Eigenschaften der Bestandteile, weitere Bestandteile: — Wasserdampf, Kohlensäure, Salpetersäure, Ammoniak, — Argon und Helium, — Staub und Bakterien. Masse der atmosphärischen Luft. Ändert sich die Zusammensetzung der Luft. Bedeutung der Luft im Haushalte der Natur.

7. Die Luft (Fortsetzung). Eingehende Betrachtung des Verbrennungsprozesses. Bedingungen für die Verbrennung. Verbrennungen mit und ohne Flamme. Momentane Verbrennung — Explosion. Langsame Verbrennung — Atmung. Unvollkommene Verbrennung (Kohlenoxydgas).

Kohlensäure, Kohlenstoff. Darstellung und Eigenschaften. Kohlenstoff aus Kohlensäure. Der Assimilationsprozeß. Entstehung der Kohlensäure. Andere kohlenstoffhaltige Gase (Leuchtgas, Wassergas). Eigenschaften des Kohlenstoffs. Kreislauf des Kohlenstoffs in der Natur.

8. Das Wasser. Physikalische Erscheinungen, festes, flüssiges, gasförmiges Wasser. Reines (destilliertes) Wasser, Meer-, Fluß-, Brunnen-, Regenwasser. Kreislauf des Wassers in der Natur. Chemische Zusammensetzung des Wassers und ihre Ermittelung.

Darstellung und Eigenschaften des Wasserstoffs. Bedeutung des Wassers und des Wasserstoffs in der Natur.

9. Verflüssigung der Gase. Verflüssigung der Luft. Das chemische und physikalische Verhalten der Gase. Gesetz von Gay-Lussac. Bestimmung der Gasdichte. Hypothese von Avogadro.

10. Der Boden. Eigenschaften, Bildung, Verwitterung, Zusammensetzung. Bedeutung für die lebenden Wesen.

11. Die Pflanze. Baustoffe, Ernährung, Kultur.

Das Tier. Baustoffe, Ernährung.

12. Chemie der Nahrungsstoffe für Pflanzen und Tiere. Kreislauf der mineralischen Nährstoffe in der Natur. Ansammlung derselben in der Natur. Rückblick.

Literatur

H. Erdmann, Lehrbuch der anorganischen Chemie.
Hollemann, Anorganische Chemie.
V. v. Richters Lehrbuch der anorganischen Chemie, bearbeitet von Klinger.
Ira Remsen, Anorganische Chemie.
Ch. M. van Deventer, Physikalische Chemie.
A. W. Hofmann, Einleitung in die moderne Chemie.
Außerdem gibt es eine ganze Reihe empfehlenswerter kleinerer und größerer Bücher und Schriften.

8. Zoologie und Deszendenztheorie,

mit Projektionsbildern lebender und konservierter Tiere mittels des Epidiaskops und des Projektionsmikroskops

Prof. Dr. **H. E. Ziegler**

Zuerst werden die wichtigsten Lehren der allgemeinen Zoologie und der Deszendenztheorie dargelegt und darauf einige Stämme und Klassen

des Tierreichs besprochen, wobei Tiere der einheimischen Fauna als Beispiele dienen.

1. Entwicklungslehre und Deszendenztheorie, Darwin und der Darwinismus.

2. Die Beweismittel der Deszendenztheorie (Paläontologie, vergleichende Anatomie, Entwicklungsgeschichte).

3. Die Vererbungslehre.

4. Der Stamm der Protozoen oder Urtiere (Wechseltierchen, Kammerlinge, Strahltierchen und andere Wurzelfüßer, Aufgußtierchen).

5. Der Stamm der Nesseltiere (Süßwasserpolyp und andere Hydroidpolypen, Quallen, Korallentiere).

6. Die wichtigsten Klassen der Würmer (Strudelwürmer, Saugwürmer, Bandwürmer, Rundwürmer, Regenwurm und andere Ringelwürmer).

7. Der Flußkrebs als Beispiel für die Krebstiere.

8. u. 9. Tausendfüßer, Spinnen und Insekten.

10. Der Stamm der Weichtiere (Muscheln, Schnecken u. a.).

11. Amphioxus und Fische.

12. Die natürliche Verwandtschaft zwischen den Klassen der Wirbeltiere.

Literatur

J. E. V. Boas, Lehrbuch der Zoologie. 4. Aufl. Jena 1906.
R. Hertwig, Lehrbuch der Zoologie. 7. Aufl. 1906.
E. Häckel, Natürliche Schöpfungsgeschichte. 9. Aufl. 1898.
O. Schmeil, Lehrbuch der Zoologie für höhere Lehranstalten. 12. Aufl. 1905.

9. Physiologie der Sinnesorgane

Privatdozent Dr. med. et phil. **E. Mangold**

Übersicht:

Allgemeines über Sinnesempfindungen. Beziehungen zwischen Reiz und Empfindung.

Das Sehorgan. Vergleichende, anatomische und physikalische Vorbemerkungen. Dioptrik und Accomodation. Die Erregung der Netzhaut. Die funktionellen Veränderungen der Netzhaut (Sehpurpur, morphologische und elektrische Erscheinungen). Ermüdung und Erholung. Adaptation. Die Farbenempfindungen. Komplementärfarben. Kontrastfarben. Farbenmischung. Theorien der Farbenempfindung. Farbenblindheit. Der simultane Kontrast. Die Augenbewegungen. Das Sehen mit zwei Augen. Das körperliche Sehen.

Das Hörorgan. Vergleichend physiologische, anatomische und physikalische Vorbemerkungen. Töne und Geräusche. Vokale und Konsonanten. Die Schalleitung im Ohr. Die Erregung des Gehörnerven. Die Klanganalyse im Labyrinth. Das Cortische Organ in der Schnecke. Die Theorien der Gehörempfindung.

Das Geruchsorgan.

Die Geschmacksorgane.

Die Sinnesorgane der Haut. Temperatursinn, Drucksinn, Schmerz.

Organempfindungen. Gemeingefühl. Gleichgewichtssinn.

Literatur

R. Tigerstedt, Lehrbuch der Physiologie des Menschen. Bd. II. 3. Aufl. Leipzig 1905.
Th. Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie in 15 Vorlesungen. 7. Aufl. Jena 1906.
E. Mach, Die Analyse der Empfindungen und das Verhältnis des Physischen zum Psychischen. 4. Aufl. Jena 1903.
Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie. 3 Bde. 5. Aufl. Leipzig 1902.
Ders., Grundriß der Psychologie. Leipzig. 7. Aufl. 1905.
Joh. Müller, Vergleichende Physiologie des Gesichtssinnes. 1826.
Helmholtz, Handbuch der physiologischen Optik. 2. Aufl. Hamburg u. Leipzig 1896.
E. Hering, Zur Lehre vom Lichtsinne. Wien 1878.
Ders., Der Raumsinn und die Bewegungen des Auges, in Hermanns Handbuch der Physiologie. III. Leipzig 1879.
Kühne, Chemische Vorgänge in der Netzhaut. Ebenda.
Helmholtz, Die Lehre von den Tonempfindungen. 5. Ausg. Braunschweig 1896.
Ders., Vorträge und Reden. Ebenda.
Bernstein, Die fünf Sinne.
Zwaardemaker, Physiologie des Geruchs. Leipzig 1895.

II. Pädagogische Kurse

1. Stoffe und Probleme des Religionsunterrichts in der Volksschule

D. **Braasch**

1. Altes Testament. a) Allgemeine Schwierigkeiten und Forderungen. b) Spezielle Stoffe: 1. Mos. 1—11, Psalmen, Propheten.

2. Neues Testament. a) Behandlung des Lebens Jesu. Schwierigkeiten. Aufgabe. Lösungsversuche. b) Behandlung der apostolischen Zeit. Briefe und Apostelgeschichte.

3. Katechismusprobleme. a) Das Schulpensum (im Verhältnis zum Konfirmandenunterricht). b) Behandlung einzelner Katechismusstoffe.

4. Methode und Lehrplan.

Literatur

Schriften der Pädagog. Gesellschaft. 1. Heft. 2. Aufl. Dresden 1905.

2. Pädagogik und Didaktik

Prof. Lit. D. Dr. **W. Rein**

Einleitende Betrachtungen

1. Die Bedeutung der Erziehung und des Unterrichts für die Kultur-Arbeit des Volkes.

2. Aufbau der Schul-Organisation.

3. Die Didaktik ein Teil der Pädagogik. Ihre Stellung im System; ihr Verhältnis zur Hodegetik.

I. Teil

Grundlinien zur Lehre vom Ziel der Erziehung

1. Welches Erziehungsziel soll maßgebend sein?
   a) Die Geschichte der Erziehung zeigt sieben Hauptziele auf.

b) Die Analyse des Erziehungsbegriffs gibt keine bestimmte Antwort.
c) Das Erziehungsziel wird von der Ethik bestimmt.
d) Welche Ethik soll für den Erzieher maßgebend sein?

2. Formulierung des Erziehungs-Zieles: Bildung des sittlichen Charakters auf religiöser Grundlage.

II. Teil
Grundlinien zur Lehre vom Unterricht

1. Vom Unterrichtsziel

1. Das Unterrichtsziel muß abgeleitet werden aus dem Erziehungsziel.
2. Was kann der Unterricht zur Erreichung dieses Zieles beitragen?
   Problem: Die Erziehung zielt auf die Bildung des sittlichen Willens, der Unterricht auf Überlieferung des Wissens. Wie kann der Unterricht durch Überlieferung des Wissens zur Kultivierung des Willens beitragen?
3. Psychologischer Exkurs: Unter welchen Bedingungen gestaltet sich das Wissen zum Wollen? Der Begriff des Interesses.
4. Formulierung des Unterrichts-Zieles: Bildung eines unmittelbaren, vielseitigen Interesses.

2. Lehre von den Mitteln des erziehenden Unterrichts
(Die Theorie des Lehrplans und die Theorie des Lehrverfahrens)

Einleitung: Begriff der Methode. Methode und Persönlichkeit. Geschichtlicher Rückblick.

A. Die Theorie des Lehrplans
I. Von der Auswahl der Unterrichtsstoffe

1. Die Normalität des Lehrplans.
2. Die gruppenweise Anordnung der Lehrfächer.
3. Die Auswahl der Bildungselemente.
   a) nach dem Formal-Prinzip (Entwicklungs-Stufen des Kindes, Psychologie des Kindes: Organisch-genetischer Aufbau).
   b) nach dem Material-Prinzip (Historisch-genetischer Aufbau, Kulturgeschichte).
4. Beispiel eines Lehrplans für eine achtklassige Thüringische Volksschule. (Entwurf für die Übungsschule des Pädag. Universitäts-Seminars zu Jena.)
5. Stellung zu der Auswahl nach »konzentrischen Kreisen«.

II. Von der Verbindung der Lehrfächer
(Konzentration)

1. Geschichtliche Darstellung der Konzentrations-Versuche.
2. Die Fortbildung der Zillerschen Konzentrations-Idee mit Beziehung auf den vorliegenden Lehrplan-Entwurf. (Konzentrations-Tabellen.)
3. Förderungen und Hindernisse bei der Durchführung.

B. Die Theorie des Lehrverfahrens

1. Die psychologischen Grundlagen: Apperzeption und Abstraktion.
2. Der Begriff der methodischen Einheit.

3. Die Ziel-Angabe.
4. Besprechung der einzelnen Unterrichts-Stufen: Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung, Anwendung.
5. Hinweis auf einzelne Beispiele (Präparations-Entwürfe).
6. Schlußbetrachtung.

Literatur

Zur Ethik:

Nahlowsky, Allg. Ethik. 3. Aufl. Leipzig 1903. 5 M.
Rein, Grundriß der Ethik. 2. Aufl. Osterwieck 1906. 3 M.

Zur Psychologie:

Lange, Apperzeption. 7. Aufl. Leipzig 1902. 3 M.
Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. 5. Aufl. Gütersloh. 2 M.
Drobisch, Empir. Psychol. 2. Aufl. Leipzig 1898. 6 M.
Ziehen, Physiol. Psychologie. 7. Aufl. Jena 1906. 5 M.
Preyer, Die Seele des Kindes. 5. Aufl. Leipzig 1900. 8 M.
Compayré-Ufer, Die Entwicklung der Kindesseele. Altenburg 1900. 8 M.
Volkmann, Handbuch der Psychologie. 2 Bde. Cöthen.

Zur Pädagogik und Didaktik:

Ziller, Allgemeine Pädagogik. 3. Aufl. Leipzig 1892. 6 M.
Ders., Grundlegung zur Lehre vom erz. Unterricht. 2. Aufl. Leipzig 1874. 8 M.
Willmann, Didaktik als Bildungslehre. 3. Aufl. Braunschweig 1903. 2 Bde. 14 M.
Dörpfeld, Ges. Schriften. Gütersloh, Bertelsmann.
Wiget, Die Formalstufen. 7. Aufl. Chur 1901. 2 M.
Rein, Pickel, Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. 1. Band. 7. Aufl. Leipzig 1903. 4 M.
Rein, Encyklopäd. Handb. der Pädag. 2. Aufl. 8 Bände. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 1901 ff. 120 M.
Rein, Pädagogik. 2 Bde. Ebenda 1906. 20 M.
Flügel-Rein, Zeitschr. f. Phil. u. Päd. Ebenda. 6 M.
Lay-Meumann, Die experimentelle Pädagogik. Wiesbaden 1905.
Baumeister, Handbuch. 2. Aufl. München.
Handbuch für Lehrer höh. Schulen. Leipzig, Teubner 1905.

3. Spezielle Didaktik

Vorlesungen, Probelektionen, Debatte

Seminar-Oberlehrer **Lehmensick**-Frankenberg i. Sa. und **P. Henkler**-Jena

1. Das Problem der Aneignung des Lehrstoffes: Er soll ein Teil der Persönlichkeit des Schülers werden. Geschichtliche Stoffe. Das Problem der Aneignung von Verklungenem und Vergangenem. Gewinnung des Neuen durch Entwicklung des konkreten Stoffes aus dem Gedankenkreise des Zöglings. Wesen und Zweck des entwickelnd-darstellenden Unterrichtsverfahrens. Bedingungen und Förderungen. Schwierigkeiten und Gefahren. Geltungsgebiet und Vorteile.

2. Die zwei Hauptgedankengruppen: Menschenleben und Naturleben. Die Hauptformen des Unterrichts. Sinnenfällige Unterrichtsstoffe. Heimatausflüge als Unterrichtsgrundlage. Die Anschauungsstufe. Eigentümliche

Schwierigkeit der Erregung von Interesse und der Erzeugung fruchtbarer Erkenntnisse bei Behandlung konkreter Objekte. Welche Veranstaltungen sind zu treffen, damit die das Neue verdeutlichenden Vorstellungen mit einem Schlage ins Bewußtsein des Zöglings kommen? Die Zielangabe. Der vorzeigende Unterricht. Seine beiden Hauptforderungen: Denken und Anschauen. Die Vertiefung des Anschauungsbegriffes durch die neuere Psychologie.

3. Anschauungen ohne Begriffe sind blind. Denkende Naturbetrachtung. Vorbereitungen der Begriffsbildung in den unteren drei Schuljahren. Genetische Stufenfolge in den Begriffen des Zöglings: Typen, Individualbegriffe und Verdichtungssätze, allgemeine Gesetze. Notwendigkeit eines Lehrplans der Begriffe. Der Weg, auf dem Begriffe gebildet werden: Entwickeln des Abstrakten. Beispiele, Vergleich, Verknüpfung, Herausstellung des Allgemeinen. Wie wird die begriffliche Arbeit eingeleitet? Das Abstraktionsziel.

4. Warum ist mit der Einprägung des anschaulichen Stoffes und der begrifflichen Ergebnisse die Unterrichtsarbeit noch nicht abgeschlossen? Die zwei Hauptziele: Wissen und Können. Umwandlung des Wissens in Können. Haupt-Formen der Anwendung: Durchlaufen, Übertragen, phantasierendes Handeln, Darstellen, Selbstfinden und Produzieren. Die drei Hauptstufen des Unterrichts: Anschauung, Begriffsbildung, Anwendung.

5. Die Dichtung als Bild des Lebens. Ihre realen Werte. Wirkliche und gedachte Welt. Die Dichtung als Spiegel des Herzens. Ihre idealen Werte. Die Literaturkunde. Das Problem des Lehrplans. Aufgabe. Auswahl. Das Problem des Lehrverfahrens. Ausnutzung der anschaulichen Kraft des Dichtwerkes. Weckung seines individuellen Lebens. Anknüpfung an innerlich und äußerlich Erlebtes. Wege zur Vermittlung des Inhaltes. Maß der Beachtung der innern und äußern Formen der Dichtung. Das Dichtwerk als Bild des Dichterlebens und als Spiegel des Dichterherzens. Dichterschicksal und Dichterpersönlichkeit als Spiegel des Zeitgeistes.

(S. Übersicht S. 452)

Literatur

A. Einzelne Unterrichtsgebiete

1. Religion:

Thrändorf u. Meltzer, Präparationen zum Religionsunterricht. I. Unterstufe: Jesusgeschichten und Leben der Erzväter. 1,20 M. II. Mittelstufe: Moses bis Elias und Prophetismus. 2,40 M. III. Oberstufe: Leben Jesu. 2,80 M. Apostelgeschichte. 2,50 M. Dresden, Bleyl & Kämmerer.

Reukauf u. Heyn, Präparationen für den ev. Religionsunterricht. Unterstufe III: Jesusgeschichten u. Erzvätergeschichten. 2 M. Mittelstufe IV: Urgeschichten. Moses, Josua. 3,20 M. V: Richter- u. Königsgeschichten. 3,60 M. VI: Leben Jesu. 4 M. Oberstufe VII: Gesch. Israels. 5 M. VIII: Gesch. Jesu. 4 M. IX: Apostelgeschichte. Leipzig, Wunderlich.

Dörpfeld, Enchiridion der bibl. Geschichte. Zusammenfassende Fragen. Gütersloh, Bertelsmann. 0,40 M.

Tögel, Der konkrete Hintergrund zu 150 Kernsprüchen. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 2 M.

Übersicht

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend
10—11	Vorlesung: Entwickelnd-darstellender Unterricht	Probelektion: Gesinnungs-Unterricht (Nibelungen)	Probelektion: Naturgeschichte (Der Beginn der Lehrarbeit)	Vorlesung: Lehre von der Bildung der Begriffe	Debatte	Probelektion: Gedichtbehandlung
11—12	Vorlesung: Theorie der Hauptformen des Unterrichts	Debatte	Debatte	Probelektion: Fortführung u. Abschluß der Lehrarbeit (Naturgeschichte)	Vorlesung: Das Problem der Literaturkunde	Debatte

Just, Abschließender Katechismus-Unt. Altenburg, Pierer. I: 0,90 M. II: 1,35 M.
Schneller, Kennst du das Land? Evangelienfahrten. Im Lande der Apostel. Leipzig, Wallmann.
Meltzer, Verzeichnis empfehlenswerter Bücher zum ev. Religionsunterricht. 1. Heft der Schriften der Päd. Gesellschaft. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 0,75 M.

2. Geschichte:

Fritzsche, Deutsche Geschichte. Präparationen und Entwürfe. 2. Bde. Altenburg, Pierer.
Weigand u. Tecklenburg, Deutsche Geschichte für Schule und Haus. Hannover, Prior. 1,20 M.
Stoll, Geschichtliches Lesebuch. Hamburg, Boysen. I. Bis zum westf. Frieden 2,50 M. II. Bis zum Ende der franz. Revolution 1,50 M. III. Das 19. Jahrhundert 1,60 M.
Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Leipzig, Hirzel.
Dreyer, Deutsche Kulturgeschichte. Langensalza, Gressler.
Bär, Deutsche Geschichte.
Otto, Bismarcks Lebenswerk der Jugend erzählt. Leipzig, Scheffer. 1,40 M.
Junge, Quellen und Hilfsmittel zur deutschen Geschichte. Berlin, Vahlen.

3. Singen:

Stiehler, Das Lied als Gefühlsausdruck. Altenburg, Pierer.

4. Zeichnen:

Kerschensteiner, Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. München. 12 M.
Stiehler, Kraftbildendes Zeichnen. Reformideen für den Zeichenunterricht auf physiologischer u. psychologischer Grundlage. Leipzig, Dürr.

Kuhlmann, Neue Wege des Zeichenunterrichts. Stuttgart. 1,50 M. Dazu: Bausteine. Dresden, Müller-Fröbelhans.
Hirth, Ideen über Zeichenunterricht und künstlerische Berufsbildung. 0,75 M.
Hamburger Lehrervereinigung. Versuche u. Ergebnisse. Hamburg 1902. 2 M.
Prang, Lehrgang für die künstlerische Erziehung. Übersetzt und bearbeitet von Bürckner u. Elßner. Dresden 1902. 8 M.
Kautzsch, Versuche in der Betrachtung farbiger Wandbilder mit Kindern. Leipzig, Teubner. 2,20 M.
Itschner, Über künstlerische Erziehung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).
Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des ersten Kunsterziehungstages: Bildende Kunst in der Schule und in der Erziehung. Leipzig, Voigtländer. 1 M.
Götze, Methodik des Zeichen-Unterrichts an Volksschulen. Berlin. 1 M.
Schwartz, Neue Bahnen für den Kunst-Unterricht. Hamburg, Boysen & Maasch. I: 2 M. II: 1,20 M.

5. Deutsch:

Hildebrand, Vom deutschen Sprach-Unterricht. Leipzig, Klinkhardt. 3 M.
Lüttge, Beiträge zur Theorie u. Praxis des Sprach-Unterrichts. Leipzig, Wunderlich.
Ders., Der stilistische Anschauungs-Unt. Ebenda. I: 1,60 M. II: 2,40 M.
Schiller, Der Aufsatz in der Muttersprache. Berlin, Reuther & Reichardt. I: 1,50 M. II: 1,80 M.
Schmieder, Der Aufsatz auf psychologischer Grundlage. Leipzig, Teubner. 1 M.
Scharrelmann, Im Rahmen des Alltags. 800 Aufsätze für 1.—5. Schuljahr. Hamburg, Janssen.
Lay, Führer durch den Rechtschreibunterricht. Wiesbaden, Nemnich. 4 M.
Foltz, Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte. 6 Bändchen. Dresden, Bleyl & Kämmerer.
Anthes, Dichter und Schulmeister. Leipzig, Voigtländer. 0,80 M.
Lomberg, Präparationen zur Behandlung deutscher Gedichte. 1. Uhland. 2. Goethe und Schiller. 3. Rückert, Eichendorff, Chamisso, Heine, Lenau, Freiligrath u. Geibel. 4. Andere Dichter. 5. Historische Gedichte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).
Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages Deutsche Sprache und Dichtung. Ebenda. 1 M.
Matthias, Verzeichnis empfehlenswerter Bücher zum deutschen Unterricht. (2. Heft der Schriften der Päd. Gesellschaft.) Dresden, Bleyl & Kämmerer. 1 M.

6. Geographie:

Sievers, Allgemeine Landeskunde. (Die fünf Erdteile.) Leipzig u. Wien, Bibliogr. Institut.
Fritzsche, Handbuch für den erdkundlichen Unterricht. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).
Harms, Vaterländische Erdkunde. Hannover.
Itschner, Lehrproben zur Landeskunde von Europa. Leipzig, Teubner.
Prüll, Heimatkunde 1,20 M. Sachsen 1,40 M. Deutschland 1,60 M. Europa 1,60 M. Himmels- und Landeskunde. Die außereuropäischen Erdteile 2 M. Leipzig, Wunderlich.
Kerp, Methodisches Handbuch einer begründend vergleichenden Erdkunde. 4 Bde. Trier, Lint.
Tischendorf, Präparationen für den geogr. Unterricht. Sachsen 1,60 M. Deutschland I: 2 M. II: 1,80 M. Europa 2,40 M. Außereuropäische Erdteile 2,80 M.

FINGER, Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde, gegeben an dem Beispiel von WEINHEIM. Berlin, Weidmann. 3 M.
KIPPING, Das System im geogr. Unterricht. Berlin, Gerdes & Hödel.
WALTHER, Vorschule der Geologie. Jena, Fischer. 3 M.
DIESTERWEG, Populäre Himmelskunde.

7. Naturkunde:

SCHMEIL, Lehrbuch der Botanik. Stuttgart, Nägele. 4,80 M.
Ders., Lehrbuch der Zoologie. Ebenda. 4,20 M.
CONRAD, Präp. für den Physik-Unt. Dresden, Bleyl & Kämmerer. I: 3 M. II: 4 M.
SEYFFERT, Der gesamte Lehrstoff des naturkundl. Unterr. Leipzig, Wunderlich. 3 M.
WALTHER, Der Unterricht in der Naturkunde. Leipzig, Hahn. 3 Bändchen.
SÄURICH, Biologie der Pflanzen. Leipzig, Wunderlich.
PARTHEIL u. PROBST, Naturkunde. Leipzig, Gerdes & Hödel. I: 1 M. II: 1,20 M.
SEYFFERT, Arbeitskunde. Leipzig, Wunderlich. 3,60 M.
HENKLER, Der Lehrplan für den Unterricht in Naturkunde. Leipzig, Natur.

8. Geometrie:

MARTIN und SCHMIDT, Raumlehre nach Formengemeinschaften. Dessau. Ausgabe A. I: 0,60 M; II: 1,20 M; III: 0,70 M. Ausgabe B. I: 0,50 M. II: 0,60 M. III: 0,55 M.
PICKEL-WILK, Geometrie der Volksschule. Dresden, Bleyl & Kämmerer. I. Formenkunde 0,80 M. II. Formenlehre 1,80 M.
ZEISSIG, Präparationen für Formenkunde. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). I: 2,40 M. II: 2 M.

9. Rechnen:

TEUPSER, Methodische Lehrgänge für den Rechenunterricht.
Ders., Anleitung zur Bildung heimatlicher Rechenaufgaben.
HARTMANN, Rechen-Unterricht. Hildburghausen.
KNILLING, Die naturgemäße Methode d. Rechen-Unt. Minden, Oldenbourg. 2 Teile 9 M.
DANECK, Rechnen im ersten Schuljahre. Dresden, Huhle.

10. Turnen:

FICKENWIRT, Handbuch für Lehrer und Vorturner. Leipzig.
FROHBERG, Handbuch für Turnlehrer. 2 Teile. Leipzig.
KOCH, Erziehung zum Mute durch Turnen, Spiel und Sport. Die geistige Seite der Leibesübungen. Berlin, Gärtner, 1900.
KOHLRAUSCH, Bewegungsspiele. Leipzig, Göschen. 0,80 M.

11. Praktische Beschäftigungen:

BARTH u. NIEDERLEY, Des deutschen Knaben Handwerksbuch. Bielefeld.

12. Schulgarten:

MISSBACH, Der Schulgarten im Dienste der Volksschule. Dessau 1899.

B. Das Gesamtgebiet:

REIN, PICKEL, SCHELLER, Theorie und Praxis des Volksschul-Unterrichts. 8 Schuljahre. Leipzig, Bredt.

C. Zeitschriften:

Deutsche Blätter. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).
Lehrproben und Lehrgänge. Halle.
Schulpraxis. Leipzig.
Pädagogische Studien. Dresden.
Philosophie und Pädagogik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

D. Encyklopädie:

Handbuch der Pädagogik. Ebenda.

4. Pädagogische Bedeutung und Behandlung der Kirchengeschichte

Prof. Dr. **Thrändorf**-Auerbach

I. Gründe und Folgen der Zurücksetzung

a) Gründe: 1. Überschätzung des pädagogischen Wertes fertiger Bekenntnisse. 2. Falsche Vorstellung von Schulkirchengeschichte. 3. Ungeschichtliche Stellung zur Bibel. 4. Verkennung des Geisteslebens unserer Gebildeten.

b) Folgen: 1. Kein im eigenen Geistesleben wurzelnder religiöser Gedankenkreis. 2. Keine Vorbereitung für den Kampf um die Weltanschauung und den Lebensinhalt. 3. Kein Einleben in den geschichtlich gewordenen religiösen Geist der Gegenwart.

II. Bedeutung

a) Für die Gebildeten im allgemeinen: 1. Beweis des Geistes und der Kraft. 2. Fortsetzung der Offenbarung Gottes. 3. Scheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen. 4. Entfaltung des Wesens in der Bewältigung neuer Aufgaben. 5. Verständnis der Gegenwart. 6. Bewahrung vor orthodoxem und radikalem Dogmatismus. 7. Eingliederung in den Organismus des Geisteslebens der Gegenwart.

b) Für die Lehrer an allen Schulen: 1. Rechte Begeisterung für die eigene Unterrichtsarbeit. 2. Gerechte Würdigung der verschiedenen Richtungen. 3. Bewahrung vor Überschätzung der Systeme. 4. Ermöglichung rechter Konzentration.

III. Aufgabe

1. Verhältnis zum allgemeinen Ziele der Erziehung und zum Hauptziele des Religionsunterrichtes. 2. Besondere Aufgabe des Religionsunterrichtes in den Oberklassen höherer Schulen, den Fortbildungsschulen und sonstigen kirchlichen Veranstaltungen zur religiösen Weitererziehung der Jugend. 3. Nicht erschöpfendes, encyklopädisches Wissen über äußere Ereignisse und zufällige Einzelheiten, sondern Einführung in den inneren Werdegang und damit Weckung des Interesses für das Gottesreich in seiner geschichtlichen Entwicklung und gegenwärtigen Betätigung. Nicht Übersättigung, sondern Anregung zum Weiterstreben.

IV. Behandlung

a) Kritik des gewöhnlichen Verfahrens: Leitfaden, Diktat, Vortrag, Urteile statt Einführung in das Verständnis der Tatsachen.

b) Psychologisches Verfahren: Anleitung zum Versenken in den Geist der Vorzeit an der Hand einer guten Auswahl charakteristischer Quellenschriften. Weckung eigenen Lebens durch Verführung des fremden.

V. Stoffauswahl

a) Allgemeine Grundsätze: Typische Vertreter der Hauptwendepunkte in größeren Abschnitten der Hauptschriften mit Ausscheidung alles Unwesentlichen. Nicht nach theologischen Gesichtspunkten, sondern mit Rücksicht auf die geistige Gesamtentwicklung.

b) Anwendung: 1. Gymnasien und Seminare. 2. Realschulen. 3. Volks- und Fortbildungsschulen.

VI. Lehrplan

Nicht konzentrische Kreise, sondern Fortschreiten nach Apperzeptionsstufen. Im allgemeinen historisch genetischer Gang, mit Profangeschichte und Literaturkunde verbunden. Dogmengeschichtliches höchstens auf der letzten Stufe im Anschluß an philosophische Propädeutik.

VII. Lehrverfahren und Lehrproben

a) Grundsätze: Weder Schablone, noch Willkür. Anleitung zur Selbsttätigkeit. Herstellung der Verbindung mit dem persönlichen Werden. Bedeutung des Systems.

b) Lehrproben: Katholische Kirche (Augustin, Franziskus), Reformation (Luther), Aufklärung (Lessing), Romantik (Schleiermacher), Neuzeit (Wichern, soziale Gesetzgebung).

Literatur

Thrändorf, Allgemeine Methodik des Religionsunterrichts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903.

Reukauf, Didaktik des evangelischen Religionsunterrichtes. 2. Aufl. Leipzig 1906.

Schriften der Pädagogischen Gesellschaft. 1. Heft: Zum Religionsunterricht. 2. Aufl. Dresden 1905.

Bousset, Das Wesen der Religion, dargestellt an ihrer Geschichte. Halle 1903.

Harnack, Das Wesen des Christentums. Leipzig, 45—50. Tausend.

Hans von Schubert, Die heutige Auffassung und Behandlung der Kirchengeschichte. Tübingen 1902.

Weinel, Jesus im 19. Jahrhundert. Tübingen 1903.

Hans von Schubert, Grundzüge der Kirchengeschichte. Tübingen 1902.

Fr. Naumann, Briefe über Religion. Berlin-Schöneberg 1903.

Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Bd. 20—30. 34 und 36. Dresden 1888—98, 1902 u. 1904.

Meltzer, Die Behandlung des Pietismus, Methodismus und Quäkertums in höheren Schulen. Zeitschrift für den ev. Religionsunterricht. Bd. 15. S. 227 ff.

Thrändorf, Die soziale Frage in Prima. Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1905.

Rinn und Jüngst, Kirchengeschichtliches Lesebuch. Schülerausgabe. Tübingen 1904.

Reukauf und Heyn, Lesebuch zur Kirchengeschichte. 1. Bd.: Bis zur Reformation. Leipzig 1904.

Thrändorf u. Meltzer, Kirchengeschichtliches Lesebuch. (I. Teil: Alte und mittelalterliche Kirchengeschichte, II. Teil: Reformation und Gegenreformation, III. Teil: Neuzeit.) Dresden 1903 u. 1906.

5. Charakterbildung und Schulleben

Dir. Prof. Dr. **K. Just**-Altenburg

1. Das Ziel der Erziehung

Die verschiedenen Ziele der Erziehung, die das Leben stellt und die Geschichte zeigt. Welches Verhältnis unter ihnen ist herzustellen? Der sittliche Charakter als höchstes Ziel der Erziehung. Ist seine Bildung möglich?

Vergl. Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Herbart, Pädagogische Schriften. Payot, Die Erziehung des Willens.

2. Das Wesen des sittlichen Charakters

Worin besteht der sittliche Charakter?

a) Das Bestimmbare: Der Wille und die Vorstellungs- und Gemütszustände, aus denen er hervorwächst. Wie muß er beschaffen sein?

b) Das Bestimmende. Was soll es sein? Die praktischen Ideen für die Einzelperson und die Gesellschaft.

Zusammenfassung der sittlichen Charakterzüge in einer Idealpersönlichkeit. Ergänzung der Sittlichkeit durch die Religion.

Vergl. Herbart, Allgemeine praktische Philosophie. Hartenstein, Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften. Ziller, Allgemeine philosophische Ethik. Paulsen, System der Ehtik. Lipps, Die ethischen Grundfragen. Herrmann, Ethik.

3. Die Stufen der sittlichen Charakterbildung

1. a) hinsichtlich der Bildung des Willens, } des objektiven Charakters,
   b) hinsichtlich des Sittlichen im Charakter, }
2. hinsichtlich des subjektiven Charakters.

Vergl. Herbart, Allgemeine Pädagogik. Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. Waitz, Allgemeine Pädagogik, herausgegeben von Willmann. Ziller, Allgemeine Pädagogik. Flügel, Das Ich und die sittlichen Ideen.

4. Mittelbare und unmittelbare Charakterbildung. Das Schulleben im allgemeinen

Anteil des Unterrichts an der Charakterbildung. Vollendung durch die Zucht. Gestaltung eines rechten Schullebens.

Vergl. Ziller, Grundlagen zum erziehenden Unterricht. Ders., Die Regierung der Kinder. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Scheibert, Die höhere Bürgerschule.

5. Besondere Formen des Schullebens als Veranstaltungen der Charakterbildung

I. Gruppe. Formen des Schullebens, welche als Ergänzung des Unterrichts die Arbeit als Prinzip haben:

1. Schulwanderungen und Schulreisen. 2. Tierpflege und Tierschutz. 3. Schulgarten. 4. Schulwerkstatt. 5. Schullaboratorium.

II. Gruppe. Formen des Schullebens, welche als Veranstaltungen der Zucht die Erholung und Erhebung als Prinzip in sich tragen:

1. Das Spiel. 2. Schulandachten. 3. Nationale Schulfeste. 4. Schulfeste im Anschluß an das Naturleben. 5. Schulfeste individueller Art.

Vergl. Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig. Rein, Encyklopädie der Pädagogik. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

6. Die Lebensanschauungen der grossen Pädagogen von Rousseau bis zur Gegenwart

Privatdozent Dr. **H. Leser**-Erlangen

Einleitung

a) Bedeutung unseres im Zusammenhang mit der jeweiligen Welt- und Lebensanschauung zu gebenden Durchblicks durch die Geschichte der pädagogischen Bewegungen — für die gerechte Würdigung ihrer charakteristischen Ausprägungen im

allgemeinen und für ihre gegenwärtige Lage im besonderen. Emanzipation des Unterrichtswesens zu einem selbständigen Zweig der Kulturarbeit (in Praxis und Theorie) eine moderne Leistung; mit immer entschiedenerem Vorgang der Ideen, der Theorie: Selbständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft. Gründe für die Wichtigkeit des Zusammenhangs mit der Lebensanschauung. Bestimmung der Aufgabe.

b) Die allgemeine geistige Situation der neneren Zeit und ihre pädagogische Bedeutung im Gegensatz zum Mittelalter. Passivität, Fertigsein, bloß stoffliches Interesse — Aktivität, Mikrokosmosgedanke, formale Bildung. Begriff der »Bildung«.

c) Besondere Beleuchtung dieser Thesen an den leitenden Ideen der Renaissance und der Aufklärung. 1. Stufe: Die weltlichgelehrte Bildung des Humanismus (Erasmus) und die religiöse Bildung der Persönlichkeit in der Reformation (Lnther), beide in ihrer pädagogischen Bedeutung innerhalb des gesamten Erziehungswesens der Neuzeit (Melanchthon), einerseits und die Jesuitische Pädagogik andrerseits. 2. Stufe: Die Autonomie der natürlichen Vernunft und die reale Kultur. Montaigne.

I. Rousseau, die Kritik der Aufklärung und die prinzipiell neue pädagogische Problemstellung

Geistiger und sozialer Hintergrund, auf dem Roussean steht, und von dem er sich abhebt: Frankreich und der moderne Kulturstaat. Leben. Schriften und Allgemeines seiner Lebensanschauung: Zusammenstoß des Menschen und seiner persönlichen, überverstandesmäßigen Ursprünglichkeit mit Geschichte und Gesellschaft. Beziehungen und Gegensatz zur Aufklärung, Naturoptimismus — radikaler Gesellschaftspessimismus und die ausschließliche, selbständige Bedeutung der Erziehung zur Lösung des Konfliktes. Ihre zentrale Stellung in der menschlichen Lebensarbeit zur Entwicklung des rein menschlichen Wesens im persönlichen, antisozialen Sinne. Schriften, besonders Emile, etwas genauer analysieren. Laisser faire la nature. Würdigung und Kritik. Was versteht Rousseau unter Natur?

II. Die Überwindung der Aufklärung und die Vergegenwärtigung eines neuen umfassenden Humanitätsideals

Die Epoche des großen Idealismus (Kant-Hegel) in ihren leitenden Ideen. Orientierung des Menschen und seiner Erziehung an den weltgeschichtlich typischen Ausprägungen der geistigen Seite des Menschheitslebens — im Gegensatz zu Rousseau.

1. Der Nenhumanismus. Die neue große Renaissance des Klassischen

Besonders Fr. Aug. Wolf und Goethe. Allgemeine Lebensanschauung und ihre pädagogische Bedeutung als charakteristische Zeichen der nenen Zeit. Die Altertumswissenschaft mit ihrem zusammenfassenden Blick auf den objektiven Geistesgehalt der klassischen Kultur (als die weltgeschichtlich bedeutsamste d. i. klassische Objektivation des Menschen)

und deren Zusammenhang mit den Erziehungsfragen. Schiller und die Kunst in ihrer Bedeutung für die Erziehung.

2. Die spezifisch pädagogischen Verarbeitungen des neuen Lebensprogramms

a) Die philosophische Erziehungslehre.

α) Pestalozzi. Leben. Geistige Fassung der Welt und des Lebens (»Abendstunden eines Einsiedlers«) im Zusammenhang mit dem neuklassischen Geist beleuchtet. Natur und Geist, Notwendigkeit und Freiheit. Stufen der Seele. »Entwicklung der reinen Menschlichkeit.« Charakteristik dieses neuen Humanitätsideals und kritische Würdigung der daraus sich ergebenden pädagogischen Ideen (»Lienhard und Gertrud«, »Nachforschungen«, »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt«). Familienerziehung. Methode! Elementar-, formale, Herzens-Bildung. Dynamische Fassung — dienende Pädagogik. Mißverhältnis zwischen seiner tiefen Intuition und dem Mangel an systematischer Kraft der Ausführung. Verhältnis zu Rousseau einer- und Herbart andrerseits.

β) Fröbel. Lebensanschauung und pädagogische Bedeutung (»Menschenerziehung«): Pädagogik des Spiels im historischen Zusammenhang und sachlichen Wert. Kindergarten, Mutter- und Koselieder. Kritik.

b) Die wissenschaftliche Erziehungslehre.

Kurze Würdigung des Vorläufers Locke. Hauptrepräsentant Herbart. Prinzipielle wissenschaftliche Inangriffnahme des Gebietes der Pädagogik und damit die prinzipielle Entwicklung eines vom pädagogischen Gesichtspunkt gegebenen psychologischen Durchblicks durch die Wirklichkeit und das Leben, einer eignen pädagogischen Gedankenwelt. In dieser pädagogischen Wendung, welche hier die Philosophie (speziell die Psychologie) nimmt, liegen einerseits die Schwächen seiner Philosophie vom Standpunkt der Tendenz auf eine abschließende Ansicht der Dinge (Philosophie = pädagogische Wissenschaft!), andrerseits die Größe seiner Pädagogik vom Standpunkt ihrer weltgeschichtlichen Entwicklung zur wissenschaftlichen Selbständigkeit. Darstellung seiner Metaphysik und Psychologie, soweit sie in dieser Hinsicht in Betracht kommen. Problem der organischen oder mechanistisch-intellektualistischen Auffassung. Worin besteht hiernach Freiheit? Begriff der »Bildsamkeit«. Verhältnis zur Ethik, Weg und Ziel der Erziehung. Dreiteilung der pädagogischen Aufgaben. »Erziehender Unterricht.« Möglichst ausführliche Analysis und kritische Würdigung seiner Theorie des »Unterrichts«.

c) Vertiefung und methodische Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik bis zur Gegenwart (besonders Ziller und Rein).

III. Der realistische Rückschlag seit der Mitte des 19. Jahrhunderts und seine pädagogischen Thesen für die Erziehung im Volks- und Mittelschulwesen

Die naturwissenschaftliche und insbesondere die ausschließlich biologisch-anthropologische Betrachtung und Ableitung des Menschen und seiner geistigen Güter und Kritik der entsprechenden Auffassung und

Lösung des pädagogischen Problems. H. Spencer. Schluß. Probleme der Gegenwart.

Literatur

Zuerst kommt es auf die an den betreffenden Stellen zu nennenden Werke (sowohl diejenigen theoretischen Inhalts als auch die Schulbücher, Fibeln usw.) der großen Pädagogen selbst an (vor allem von Ratke, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Fröbel). Unser historischer Durchblick basiert wie auf der Kenntnis der Geschichte der Pädagogik auch auf der der allgemeinen geistigen und sozialen Bewegungen, wie sie die Philosophie und Kulturgeschichte erforscht. In letzterer Hinsicht — es fehlt an größeren, guten Gesamtdarstellungen — seien nur beispielsweise genannt: Jakob Burckhardt, Die Kultur der Renaissance in Italien, und in philosophischer Hinsicht das glänzende und tiefe Werk von Eucken, Die Lebensanschauungen der großen Denker (bis zur Gegenwart). 5. Aufl. 1904.

Auch in der Geschichte der Pädagogik sehe ich von der zahlreichen, zum Teil sehr guten Spezialliteratur ab und nenne nur:

K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsre Zeit. 4 Bde. 5. Aufl. 1877. (Wenn auch teilweise etwas veraltet, so doch für die großen Persönlichkeiten [Rousseau, Pestalozzi] gut.)

Karl Schmidt, Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Kulturleben der Völker. 4. Aufl. ediert von Lange. Bd. III u. IV. 1890 ff.

K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung vom Anfang bis auf unsere Zeit. 1884 ff. Bd. II, 2—V, 3. (Sehr eingehend und besonders für die Organisation des Schulwesens gut.)

Th. Ziegler, Lehrbuch der [neueren] Pädagogik. Mit besonderer Rücksicht auf das höh. Unterrichtswesen. In Baumeisters Handbuch d. Erziehungslehre. 2. Aufl. 1903.

H. Schiller, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. (Für Comenius und Philanthropin gut, neuere Zeit zu kurz.) 3. Aufl. 1894.

Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 2 Bde. 2. Aufl. 1896. (Ausgezeichnetes Werk.)

Ders., Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. 1902. (Populär geschrieben.)

Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. 1902 ff. (Enthält über eine Reihe von Persönlichkeiten gute Abhandlungen und ausführliche Literaturangaben.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

7. Der Handarbeitsunterricht für Knaben

Dir. Dr. **Pabst** - Leipzig

1. Die Begründung des Handarbeitsunterrichts aus der Kulturgeschichte (soziologisch und technologisch), aus der Psychologie und aus den Forderungen der Unterrichtslehre.

2. u. 3. Der Handarbeitsunterricht in der Geschichte und im Lichte der modernen pädagogischen Strömungen.

4. Der Handarbeitsunterricht als Erziehungsmittel (außerhalb der Schule und in Anstalten besonderer Art: Schülerwerkstätten, Knabenhorte, Internate usw.).

5. Der Handarbeitsunterricht in der Schule (Hilfsschule, Volksschule, höhere Schule) und im Lehrerseminar.

6. Systeme und praktische Durchführung des Handarbeitsunterrichts in verschiedenen Ländern (schwedischer Slöjd, Handarbeitsunterricht in Frankreich, England, Nordamerika und Japan).

Literatur

O. W. Beyer, Handarbeit der Knaben. In Reins »Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik«. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905.
K. Biedermann, Die Erziehung zur Arbeit. 2. Aufl. Leipzig 1883.
Blätter für Knabenhandarbeit. Herausgegeben von Dr. A. Pabst. XX. Jahrgang. Leipzig 1906.
M. Enderlin, Erziehung durch Arbeit. Leipzig 1903.
W. Götze, Katechismus des Knabenhandarbeitsunterrichts. Leipzig 1892.
F. Hueppe, Die hygienische Bedeutung der erziehenden Knabenhandarbeit. Leipzig 1889.
A. Pabst, Der Handarbeitsunterricht für Knaben. (Erscheint demnächst in der Sammlung: »Aus Natur- und Geisteswelt«. Leipzig, B. G. Teubner.)
Ratgeber zur Einführung der erziehlichen Knabenhandarbeit. 2. Aufl. Leipzig 1903.
R. Rissmann, Der Handarbeitsunterricht der Knaben. Geschichte und gegenwärtiger Stand in Deutschland. In Reins »Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik«. 2. Auflage. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905.
E. von Schenkendorff, Die Ausgestaltung der Volksschule. Görlitz 1895.
H. Scherer, Der Werkunterricht. Berlin 1902.
R. Seidel, Der Arbeitsunterricht. Tübingen 1885.

III. Psychologie und pädagogische Pathologie

1. Psychologie des Kindes

Dr. **Alfred Spitzner**-Leipzig

I

A. Einleitende allgemeine Orientierung

1. Begriff und Aufgaben

a) Die Psychologie des Kindes als Wissenschaft von dessen geistiger Entwicklung. Handelt es sich nur um die Erforschung des kleinen Kindes?

b) Das Verhältnis der Psychologie des Kindes zu den analytischen und synthetischen Aufgaben der allgemeinen Psychologie.

c) Der Anteil der Psychologie des Kindes am wissenschaftlichen Aufbau der Pädagogik.

2. Methode

a) Beobachtung und Experiment der Psychogenese als wissenschaftliche Forschung und als praktische Untersuchung.

b) Gibt es eine selbständige pädagogische Forschung auf psychogenetischem Gebiete?

c) Verschiedenheit und gegenseitige Ergänzung der pädagogischen und der medizinischen Forschungs- und Untersuchungsmethoden auf einem gemeinsamen (binocularen) Arbeitsfeld.

Literatur

SPITZNER, Natur und Naturgemäßheit bei ROUSSEAU. Leipzig 1892.
TIEDEMANN, Beobacht. über die Entwickl. der Seelenfähigkeiten bei Kindern. Ausg. v. UFER. Altenburg 1897.
PESTALOZZI, Schriften, Cott. Ausgabe. V. Bd. S. 30 ff.
HERBART, Berichte an Herrn VON STEIGER und Umriß pädag. Vorlesungen. Herbarts pädag. Schriften. Ausg. von WILLMANN. 1. Bd. S. 11 ff., 2. Bd. S. 598 ff.
FRÖBEL, pädag. Schriften. Ausg. v. SEIDEL. 1 Bd. S. 27 f.
DARWIN, Lebensgeschichte eines Kindes, in der Zeitschrift Mind 1877.
SIGISMUND, Kind und Welt. Ausg. v. UFER. Braunschweig 1897.
PREYER, Die Seele des Kindes. 5. Aufl. von KARL L. SCHÄFER. Leipzig 1900.
STRÜMPELL, Erziehungsfragen. Leipzig 1869.
Ders., Die Geisteskräfte des Menschen, verglichen mit denen der Tiere. Ein Bedenken gegen DARWINS Ansicht über denselben Gegenstand. Leipzig 1878.
Ders., Psychol. Pädagogik. Leipzig 1880.
Ders., Psychologie als Lehre von der Entwicklung des Seelenlebens im Menschen. Leipzig 1884.
HALL, Kinderforschung: Die Grundlage der exakten Pädagogik. Übersetzt von STIMPFL. Internationale Bibliothek für Pädagogik und deren Hilfswissenschaften. Bd. IV. S. 150 ff. 1902.
Ausführliche Verzeichnisse der kinderpsychologischen Literatur in REINS Encyklopädie, in UFERS Tiedemann-Ausgabe, in der Zeitschrift für päd. Psychologie u. Pathologie von KEMSIES. 1. Jahrg. 3. Heft ff. Vergl. ferner:
AMENT, Fortschritte dor Kinderseelenkunde 1895—1903. Leipzig 1904.
Über die amerik. und englische Forschung vergl. TRACY, Zeitschrift »Die Kinderfehler«, herausgeg. von TRÜPER, UFER u. KOCH. 2. Jahrg. S. 33.
STIMPFL, Zeitschr. f. päd. Psych. u. Path. 1. Jahrg. 6. Heft.
MAC DONALD, Ebenda. 2. Jahrg. 2. Heft.
REIN, »Aus dem päd. Univ.-Seminar zu Jena«. VI. Heft. S. 138.
BRAHN, Pädag.-psychol. Studien. Beiblatt zur deutschen Schulpraxis in Leipzig.

II

B. Der Verlauf der geistigen Entwicklung des Kindes nach Art, Chronologie und kausalem Zusammenhang der Entwicklungserscheinungen

1. Die Epoche des entstehenden **psychischen Mechanismus**
Erstes Kindheitsalter (bis zum 4. Lebensjahre)

a) Der angeborene psychophysiologische Reflexmechanismus als Ausgangspunkt der geistigen Entwicklung des Kindes.

b) Der auf gesunder Vegetation, Sensation und Motation beruhende Aufbau einer Vorstellungs-, Stimmungs- und Strebungsmechanik im Bereich

α) der Bewegungen,
β) der Sprache,
γ) des Selbstbewußtseins des Kindes.

c) Die Gesetze, welche bei diesen Entwicklungsvorgängen wirksam sind.

Literatur

HARTMANN, Psychische Alterstypen. REINS Encyklopädie. II. Aufl. 1. Bd. S. 50 ff.
STRÜMPELL, Psychol. Pädagogik. Anhang. Leipzig 1880.
TRACY, Psychologie der Kindheit. Herausgeg. v. STIMPFL. Leipzig 1899.

COMPAYRÉ, Die Entwicklung der Kindesseele. Herausgegeben von UFER. Altenburg 1900.
PREYER, Die Seele des Kindes. 5. Aufl. Leipzig 1900.
LINDNER, Aus dem Naturgarten der Kindersprache. Leipzig 1898.
AMENT, Die Entw. von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig 1899.

III

2. Die Epoche der erwachenden **Bildungstriebe**. Zweites Kindheitsalter (5.—8. Lebensjahr)

a) Das auf Grundlage des ausgebildeten Selbstbewußtseins des Kindes sich entwickelnde Bildungsbedürfnis des Kindes im Bereiche seiner Triebe und Interessen.

b) Differenzierung 5 fundamentaler Bildungstriebe.

c) Die Grundtatsachen und die Grundgesetze ihrer Bildsamkeit.

Literatur

FRÖBEL, Pädagog. Schriften. Ausgabe von SEIDEL. Leipzig 1883.
HERBART, Allgem. Pädag. und Umriß pädag. Vorlesungen.
STRÜMPELL, Erziehungsfragen. Leipzig 1869.
v. COLOZZA, Psychol. u. Pädag. des Kinderspiels. Ausgabe v. UFER. Altenburg 1900.
SULLY, Untersuchungen über die Kindheit. 2. Aufl. Leipzig 1904.
LEVINSTEIN, Kinderzeichnungen. Leipzig 1905.

IV

3. Die Epoche der **Normierung der Bildungstriebe**. Drittes Kindheitsalter (9.—12. Lebensjahr)

a) Die Übergänge vom mechanischen zum normierten Vorstellen und Handeln des Kindes, bezogen auf die Zwecke der Erziehung. Das Gefühlsbewußtsein als Entwicklungspotenz.

b) Die Differenzierung der Normierungsprozesse.

c) Die Grundtatsachen und die Grundgesetze ihrer Bildsamkeit.

Literatur

STRÜMPELL, Psych. Pädagogik. Leipzig 1880.
Ders., Psychol. als Lehre v. d. Entw. d. Seelenlebens im Menschen. Leipzig 1884.
SCHMIDT, Aufbau und Entwicklung des menschlichen Geisteslebens. Zugleich eine Darstellung der Psychologie Strümpells nach ihrer historischen Stellung und ihrem wissenschaftlichen und pädagogischen Werte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905.
JAHN, Psychol. als Grundlage der Pädag. IV. Aufl. Leipzig 1904.
WUNDT, Grundriß der Psychol. V. Aufl. Leipzig 1903.

V

4. Die Epoche der beginnenden **normierten Selbstbestimmung**. Viertes Kindheitsalter (13.—15. Lebensjahr)

a) Die Ausgestaltung des Wertbewußtseins und dessen Verknüpfung mit dem Selbstbewußtsein des Kindes. Zurechnung, Maximenbildung, objektive und subjektive Charakterbildung.

b) Die Zusammenwirkung der Normierungsprozesse in Form freier Willenshandlungen.

c) Die harmonisch normierte freie Selbstbestimmung auf allen Gebieten der Bildungstriebe. Ihr Einfluß auf die Bildsamkeit des Kindes. Abschluß des Kindheitsalters, Übergang zum Jugendalter.

Literatur

Vergl. die Angaben unter IV. Dazu: Herbart, Allgem. Pädag. und Umriß pädag. Vorlesungen.

Flügel, Das Ich und die sittlichen Ideen.

VI

C. Die Verschiedenheit der Kindernaturen

1. Klassifikation der Kindernaturen nach den Merkmalen der normalen Bildsamkeit.

2. Doppelsinnigkeit des pädagogischen Fehlerbegriffs. Ihre Bedeutung für die Auffassung des Pädagogisch-Normalen und des Pädagogisch-Pathologischen.

Literatur

Herbart, Briefe über die Anwendung der Psychol. auf die Pädag. Ausgabe von Willmann. S. 277 ff.

Strümpell, Die Verschiedenheit der Kindernaturen. Leipzig 1894.

Huther, Psychol. Erziehungslehre. Anhang: Charakterologie. Berlin 1898.

Rich. Bärwald, Theorie der Begabung. Leipzig 1896.

Strümpell u. Spitzner, Die Pädag. Pathologie. 3. Aufl. Leipzig 1899.

Spitzner, Die pädag. Bedeutung der Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten. Leipzig 1894.

Ders., Die psychogenen Störungen der Schulkinder. Leipzig 1899.

Ders., Die pädagogische Pathologie im Seminarunterrichte. Gotha 1902.

D. Geschichtlicher Rückblick

a) auf die ältere philosophisch-pädagogische,

b) auf die biologisch-medizinische,

c) auf die neuere exakt-pädagogische Kinderforschung.

Das Verhältnis der drei Richtungen.

Literatur

Vergl. die Angaben unter A.

2. Streitfragen und Strömungen in der Kinderseelenkunde

Dr. Wilhelm Ament-Würzburg

Allgemeine Literatur

Gesamtdarstellungen:

Compayré, Die Entwicklung der Kindesseele. Deutsch von Ufer. Altenburg, Bonde, 1900.

Tracy, Psychologie der Kindheit. Deutsch von Stimpfl. Leipzig, Wunderlich, 1899.

Gesammelte Untersuchungen:

Sully, Untersuchungen über die Kindheit. Deutsch von Stimpfl. 2. Aufl. Leipzig. Wunderlich, 1904.

Hall, Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik. Deutsch von Stimpfl. Altenburg, Bonde, 1902.

Bibliographie:

Ament, Fortschritte der Kinderseelenkunde 1895—1903. 2. Aufl. Leipzig, Engelmann, 1906. Ein Überblick über alle angeführten Werke und die ganze weitere zum großen Teile sehr entlegene Literatur. Wird jährlich fortgesetzt.

Geschichtliche Grundlagen der Gegenwart

Die erste Blütezeit der Kinderseelenkunde um die Wende des 18. zum 19. Jahrhundert. Die zweite um die Wende des 19. zum 20. Jahrhundert.

Mimik des Kindes

Grundzüge der Mimik. Heiterkeit und Verstimmung. Lachen und Weinen. Süßes und saures Gesicht. Aufmerksamkeit. Zorn. Kopfnicken und Schütteln. Verlegenheit.

Literatur

Darwin, Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei dem Menschen und den Tieren. Deutsch von Carus. 4. Aufl. Stuttgart 1884, Schweizerbart.

Schulze, Die Mimik der Kinder beim künstlerischen Genießen. Leipzig, Voigtländer, 1906.

Sante de Sanctis, Die Mimik des Denkens. Deutsch von Breslor. S. 66—79: Die Mimik des Denkens bei Kindern und Greisen. Halle a/S., Marhold, 1906.

Kinderzeichnungen

Stufen: Gekritzel, Schema, Individualisierung. Zeichnungen von Menschen, Tieren, Pflanzen, Häusern, Ornamenten.

Literatur

Das Kind als Künstler. Ausstellung von freien Kinderzeichnungen in der Kunsthalle zu Hamburg. (Einführung von Götze.) Hamburg, Boysen & Maasch. 1898.

Levinstein, Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahr. Mit Parallelen aus der Urgeschichte. Kulturgeschichte und Völkerkunde. Mit einem Anhang von Karl Lamprecht. Leipzig, Voigtländer, 1905.

Kerschensteiner, Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. Neue Ergebnisse auf Grund neuer Untersuchungen. München, Gerber, 1905.

Schreibunterricht

Lautier-, Diktier-, Ab- und Aufschreib-, Regel-, Buchstabiermethode. Lays experimentelle Vergleichung des Wertes dieser Methoden und dessen Nachfolger.

Literatur

Lay, Führer durch den Rechtschreib-Unterricht gegründet auf psychologische Versuche. 2. Aufl. Leipzig, Nemnich, 1899.

Schiller in Gemeinschaft mit Fuchs und Haggenmüller, Studien und Versuche über die Erlernung der Orthographie. Berlin, Reuther & Reichard, 1898.

Lobsien, Über die Grundlagen des Rechtschreibunterrichts. Einige psychologisch-physiologische Untersuchungen. Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1900.

Sprechenlernen

Stufen: Schreien, Lallen, Sprechen. Ursachen: Spontaneität und Nachahmung. Wortschatz. Biogenetisches Grundgesetz der Sprache.

Literatur

Egger, Beobachtungen und Betrachtungen über die Entwicklung der Intelligenz und der Sprache bei den Kindern. Deutsch von Hildegard Gaßner. Mit einer Einleitung von Ament. Leipzig, Wunderlich, 1904.

Lindner, Aus dem Naturgarten der Kindersprache. Ein Beitrag zur kindlichen Sprach- und Geistesentwickelung in den ersten vier Lebensjahren. Leipzig, Grieben, 1898.

Ament, Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig, Wunderlich, 1899.

Ders., Die Entwicklung der Pflanzenkenntnis beim Kinde und bei Völkern. Berlin, Reuther & Reichard, 1901.

Ders., Begriff und Begriffe der Kindersprache. Ebenda 1902.

Meumann, Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde. Leipzig, Engelmann, 1902.

Ders., Die Sprache des Kindes. Zürich, Zürcher & Furrer, 1903.

Idelberger, Die Entwicklung der kindlichen Sprache. Berlin, Walther, 1903.

Gedächtnis und Lernen

Erscheinungen des Gedächtnisses. Gedächtnisarten. Lernmethode.

Literatur

Netschajeff, Über Memorieren. Eine Skizze aus dem Gebiete der experimentellen pädagogischen Psychologie. Berlin, Reuther & Reichardt, 1902.

Meumann, Über Ökonomie und Technik des Lernens. Leipzig, Klinkhardt, 1903.

Denken. Wortbedeutung und Begriff

Stufen der Denkentwicklung. Psychophysiologische (Preyer), logische (Ament, Queyrat) und psychologische Darstellung (Meumann) derselben.

Literatur

Vergl. Sprechenlernen.

Vorstellungskreis

Umfang des Vorstellungskreises im 2. Lebensjahr und beim Eintritt in die Schule. Experiment und Statistik: Benennungsmethode, Wahlmethode. Aufzeichnung jeder Benennung, Anlegung eines Maßstabs.

Literatur

Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts. 3. Aufl. Frankfurt a/M., Kesselring, 1896.

Spiel

Funktions-Spiele: Spiele der motorischen Funktionen bezw. Triebe (Bewegungspiele, Experimentierspiele, Nachahmungsspiele), der Funktionen der Sinne (Tast- oder Berührungs-, Hör-, Seh-Spiele), der Gefühle, der Intelligenzleistungen (Verstandes-, Phantasiespiele), der Suggestibilität (Illusionsspiele). Biologische Spiele: Kulturelle (Jagd-, Bau-, Werkspiele), Gesellschaftsspiele (Liebes-, Pflege-, Unterhaltungs-, Schau-, Kampfspiele). Kraftüberschußtheorie (Schiller, Spencer, Colozza), Erholungstheorie (Schaller, Lazarus), Einübungs- oder Selbstausbildungstheorie (Groos), Kompromiß zwischen Kraftüberschuß- und Einübungstheorie (Carr, Groos).

Literatur

Colozza, Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels. Deutsch von Ufer. Altenburg, Bonde, 1900.

Groos, Die Spiele der Menschen. Jena, Fischer, 1899.

Ermüdung

Ermüdungsmessungen. Ermüdungsarten. Experiment: Geistige Methode (Rechen- u. Additionsmethode, Diktiermethode, Gedächtnismethode, Kombinationsmethode). Körperliche Methode (Ergographen-Methode, Sensibilitäts-Methode).

Literatur

Griesbach, Energetik und Hygiene des Nervensystems in der Schule. Schulhygienische Untersuchungen. München, Oldenbourg, 1895.

Ebbinghaus, Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern. Leipzig, Voß, 1897.

Friedrich, Untersuchungen über die Einflüsse der Arbeitsdauer und der Arbeitspausen auf die geistige Leistungsfähigkeit der Schulkinder. Ebenda 1897.

Wagner, Unterricht und Ermüdung. Ermüdungsmessungen an Schülern des Neuen Gymnasiums in Darmstadt. Berlin, Reuther & Reichard, 1898.

Lobsien, Unterricht und Ermüdung. Experimentelle Untersuchungen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1899.

Baur, Die Ermüdung der Schüler in neuem Lichte. Dessau, Österwitz & Voigtländer, 1902.

Altersstufen

Kindheit: Embryo und Fötus, Neugeborenes, Säugling oder Wickelkind, Tragkind, Kriech-, Steh- und Laufkind, Sprechkind, »großes« oder »gescheites« Kind. — Jugend: Schulkind, Flegeljahre. Knaben, Mädchen. — Entwicklungsalter, junge Leute: Backfischjahre, Tölpeljahre. Geschlechtsreife (Pubertät). Jüngling, Jungfrau.

Literatur

Lebensbeschreibungen (Biographien):

Tiedemann, Beobachtungen über die Entwickelung der Seelenfähigkeiten bei Kindern. Neuere Ausgabe von Ufer. Altenburg, Bonde, 1897.

Sigismund, Kind und Welt. 2. Aufl. Von Ufer. Braunschweig, Vieweg, 1897.

Preyer, Die Seele des Kindes. 6. Aufl. Von Schäfer. Leipzig, Grieben, 1904.

Shinn, Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes in biographischer Darstellung nach Aufzeichnungen. Deutsch von Glabbach und Weber. Langensalza, Greßler, 1905.

Vergleichende Lebensbeschreibungen (Vergl. Biographien):

Sikorsky, Die Seele des Kindes nebst kurzem Grundriß der weiteren psychischen Evolution. Leipzig, Barth, 1902.

Ament, Die Seele des Kindes. Eine vergleichende Lebensgeschichte. Stuttgart, Kosmos (Franckh), 1906.

Individualität

Erscheinungen der Individualität. Tastmethode.

Literatur

Strümpell, Die Verschiedenheit der Kindernaturen. 1844. Neue Ausgabe 1894. Leipzig, Deichert.

SCRIPTURE, Untersuchungen über die geistige Entwickelung der Schulkinder. Zeitschr. für Psychologie. X. Bd. 1896. S. 161—182.

Vererbung und Umwelt

Anlage und Vererbung. Erwerbung und Umwelt.

Literatur

BÄRWALD, Theorie der Begabung. Psychologisch-pädagogische Untersuchung über Existenz, Klassifikation, Ursachen, Bildsamkeit, Wert und Erziehung menschlicher Begabungen. Leipzig, Reisland, 1896.

OPPENHEIM, Die Entwicklung des Kindes. Vererbung und Umwelt. Deutsch von Berta Gaßner. Mit Vorbemerkungen von Ament. Leipzig, Wunderlich, 1905.

Aus der Logik der Kinderseelenkunde

Kinderseelenkunde und Pädagogik

Stanley Hall, Cattell und die Pädagogen gegen Münsterberg und James.

Literatur

HEMPRICH, Die Kinderpsychologie und ihre Bedeutung für Unterricht und Erziehung. Dessau, Österwitz & Voigtländer, 1900.

JAMES, Psychologie und Erziehung. Deutsch von Friedrich Kiesow. Leipzig, Engelmann, 1900.

STIMPFL, Der Wert der Kinderpsychologie für den Lehrer. Gotha, Thienemann, 1900.

ERDMANN, Die Psychologie des Kindes und die Schule. Bonn, Cohen, 1901.

Beobachtung, Experiment und Statistik

Grenzen des Experiments an der komplexen Seele und an der Entwicklung. Verhältnis zwischen Beobachtung und Experiment.

Literatur

AMENT, Das psychologische Experiment an Kindern. Bericht über den I. Kongreß für experimentelle Psychologie in Gießen vom 18. bis 21. April 1904. 1904. S. 98—100.

3. Des Kindes Sprache und Sprachstörungen

Dr. med. **Hermann Gutzmann,** Privatdozent a. d. Universität Berlin

1. Das Seelenleben des Neugeborenen. Entwicklung, Übung der Sinne. Sprachentwicklung: a) Schreien, b) Lallen, c) Nachahmen, d) spontanes Sprechen. Die Kindersprache.

2. Kurzer Überblick über die Anatomie und Physiologie der Sprache des Kindes. a) Das Atmungsorgan. Physiologie der Atmung. Unterschiede zwischen der autonomischen Ruheatmung und der willkürlichen Änderung des Atemtypus beim Sprechen. Entwicklung dieser Sprechatmung beim Kinde. Änderung der Atmung zur Zeit der geschlechtlichen Entwicklung (Pubertät). b) Aufbau des Stimmorgans. Physiologie der Stimme. Der Stimmumfang des Kindes. Die Höhe der Sprechstimme. Unterschiede zwischen Brust- und Fistelstimme. Stimmeinsatz und Stimmansatz. Unterschiede zwischen der Stimme des Kindes und der des Erwachsenen. Worin besteht der Stimmwechsel? c) Das

Artikulationsorgan, sein Bau, seine sprachlichen Funktionen. Die Veränderungen des Artikulationsorgans während des kindlichen Wachstums: Mundhöhle, Zunge, Zähne (Zahnwechsel), Nasen- und Rachenhöhle. Die Bildung der Vokale (Formanten des Kindes) und Konsonanten.

3. Aufbau der Kindersprache. Einzelheiten der Sprachentwicklung. Bedeutung der Pubertät für die Sprache. Kurzer Abriß der Psychologie der Sprache: a) Peripher-impressive Bahnen: Hören, Sehen, Berührungs- und Bewegungsempfindungen der Sprachwerkzeuge. b) Zentrale Bahnen und Zentren: sensorisches und motorisches Zentrum, Zusammenhang dieser Zentren mit den Teilvorstellungen der Begriffe, Assoziationsbahnen. c) Peripher-expressive Bahnen, zentrifugale und zentripetale Leitung der Innervation dieser Bahnen. Entwicklung der einzelnen Zentren und Bahnen beim Kinde.

4. Die Hemmungen der Sprachentwicklung. Hemmung in den einzelnen unter 3 genannten Bahnen und Zentren. Parallelismus zwischen den sprachlichen Erscheinungen des Kindes und den Sprachfehlern der Ewachsenen. Die Übergänge zwischen normalen Erscheinungen der Sprachentwicklung und bleibenden Sprachfehlern. Exakte Begründung der prophylaktischen Maßnahmen: Hygiene der Sprache im allgemeinen, Hygiene der Stimme (Störungen des Stimmwechsels). Erster Lese- und Gesangunterricht.

5. Die häufigsten Sprachstörungen des Kindesalters: Die verschiedenen Arten der Stummheit: Hörstummheit, Taubstummheit, Sprachverlust (Aphasie) des Kindes, psychische Taubheit. Stammeln und Stottern. Unterscheidung dieser Sprachfehler. Die häufigsten Arten des Stammelns: Lispeln (Sigmatismus), K-Stammeln (Paragammacismus), R-Stammeln (Pararhotacismus). Das Stottern: Entstehung, Verbreitung, Wesen, Behandlung. Der Agrammatismus. Die Sprachstörungen schwachsinniger und idiotischer Kinder.

6. Die Aufgaben der Mutter bei der sprachlichen Erziehung und Überwachung ihres Kindes. Die Aufgaben der Schule. Die Tätigkeit des Lehrers und des Schularztes: Kurse für sprachgebrechliche Kinder in Deutschland. Einrichtung, Überwachung und Resultate der Kurse. Die soziale Bedeutung der Sprachstörungen: Einfluß auf die Berufswahl, Ableistung der Dienstpflicht.

Literatur

Zur Vorbereitung auf die Vorlesungen, sowie zum Nachlesen und zur Vervollständigung des Gehörten verweise ich auf:

H. Gutzmann, Des Kindes Sprache und Sprachfehler. Leipzig 1894.

Ders., Vorlesungen über die Störungen der Sprache. Für Ärzte und Lehrer. Verlag von Fischers med. Buchhandlung H. Kornfeld. Berlin 1893. (Hierin findet sich ein sehr ausführliches Literaturverzeichnis.)

Ders., Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht. Sammlung Schiller-Ziehen I, 2. Berlin, Reuther & Reichard, 1857.

Ders., Die soziale Bedeutung der Sprachstörungen. Jena, Gustav Fischer, 1904.

4. Über geistige und körperliche Schwachbefähigung beim Schulkinde

Dr. **Fiebig**-Jena

Schwachbefähigung in Zusammenhang mit Entwicklungsanomalien, Rhachitis, Skrophulose, Infektionskrankheiten, endogener und exogener Intoxikation.

Literatur

Ament, Fortschritte der Kinderseelenkunde. Leipzig, Engelmann.
Ed. Schulze, Inhaltsverzeichnis der ersten zehn Jahrgänge der Zeitschrift f. Kinderforschung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1906.
Die betr. Artikel in der Zeitschrift f. Kinderforschung. Ebenda.
In Erismann, Zeitschrift f. Schulgesundheitspflege. Hamburg, Voß.
In Reins Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik.
Die einschl. Abhandlungen von Neumann, Moeli, Sommer, Czerny, Zappert, Hochsinger, Soltmann, Neisser, Finkenstein, Lesser, Eulenburg in Bd. VI, VII u. X der Deutschen Klinik. Berlin u. Wien, Urban & Schwarzenberg.
Demme, Über den Einfluß des Alkohols auf den Organismus des Kindes. Stuttgart, Enke.
Hoppe, Alkohol und Kriminalität. Wiesbaden 1906.
Kraepelin, Über die Beeinflussung einfacher psych. Vorgänge durch einige Arzneimittel. Jena, G. Fischer.
Smith, Alkohol und geistige Arbeit. Leipzig, Tienken.
Hirt, Über den Einfluß des Alkohols auf das Nerven- u. Seelenleben. Wiesbaden, Bergmann.

IV. Kurse aus dem Gebiet der Frauenbildung

1. Beteiligung deutscher Frauen an dem politischen, sozialen, religiösen und geistigen Leben ihrer Zeit (Bis zum 19. Jahrhundert)

Fräulein **v. Lengefeld**, Dr. phil., Weimar

I.

Einleitung: Beurteilung der Literatur, Behandlung des Themas.

Frauen in der Kirche bis zu Karl dem Großen.

IV. Jahrhundert:

Olympias, Gehilfin des Chrysostomus.

Makrina, Schwester Basilius d. Gr., gründet die erste Nonnenansiedlung.

Gregoria, Schwester Gregors v. Nazianz.

Fabiola, vornehme Römerin, baute in Rom das erste christliche Krankenhaus.

VIII. Jahrhundert:

Lioba, Nichte des Bonifacius, die erste Lehrerin.

Andere Frauen:

VI. Jahrhundert:

Amalasuntha, Tochter Theoderichs.

Theodelinde, Tochter des Bayernherzogs, Gemahlin des Longobardenkönigs Authari.

Plectruda, Gemahlin Pipins von Heristall.

Literatur

Freiherr v. d. Goltz, Die Frauen in der christlichen Kirche.
Zscharnak, Der Dienst der Frauen in den ersten Jahrhunderten der christlichen Kirche.
Lau, Anna, Lioba, ein Frauenbild aus dem 8. Jahrhundert.

II.

Von Karl dem Großen bis 1200

Hildegard v. Schwaben, II. Gemahlin Karl d. Gr.

Ida, Gemahlin des Sachsenfürsten Egbert, unterstützt Karl d. Gr. bei der Bekehrung der Sachsen.

Mathilde. II. Gemahlin Kaiser Heinrich I.

Adelheid, II. Gemahlin Otto d. Gr. und ihre Tochter:

Mathilde, Äbtissin v. Quedlinburg.

Theophania, Gemahlin Otto II.

Hedwig, Herzogin von Schwaben, } Schwestern, Töchter Heinrichs
Gerburg, Äbtin von Quedlinburg, } des Zänkers.

Hroswitha v. Gandersheim, lateinische Dichtungen.

Kunigunde, Gemahlin Heinrich II.

Agnes v. Poitou, Gemahlin Heinrich III.

Hildegard v. Sponheim, Äbtissin von Rupertsberge bei Bingen. † 1180.

Herrad v. Landsberg, Hortus Deliciarum.

Agnes v. Quedlinburg, malt Mss.

Frau Ava, die erste Dichterin in deutscher Sprache, † 1127.

Literatur

v. Salis-Marschlins, Dr. Meta, Agnes v. Poitou, Gemahlin Heinrich III. (Diss.).
Gebser, Dr. Anna, Die Bedeutung der Kaiserin Kunigunde für die Regierung Heinrich II. (Diss.).

III.

1200—1517, Beginn der Reformation

13. Jahrhundert:

Hedwig v. Schlesien, Gemahlin Heinrich d. Bärtigen, Oberregentin von Polen.

Heilige Elisabeth, Landgräfin von Thüringen, † 1231.

Heilige Clara, † 1253 (Clarissinnen).

Blanca v. Castilien, † 1252, Mutter Ludwigs des Heiligen von Frankreich.

14. Jahrhundert:

Margaretha Maultasch.

Sabina v. Steinbach, Bildhauerin, um 1318.

Katharina v. Siena, † 1380.

Novella u. Bettina d'Andrea, um 1350. Die ersten gelehrten Frauen, die nicht Theologinnen waren.

15. Jahrhundert:

Elisabeth v. Bayern-Landshut, (Schön Elslein) Gemahlin Friedrich VI. v. Hohenzollern, † 1442.

Katharina v. Sachsen, Gemahlin Friedrich II. des Eisernen von Hohenzollern, † 1476.

Katharina v. Braunschweig.

Agnes v. Braunschweig-Göttingen, um 1430.

Jacobäa v. Bayern-Holland, † 1436.

Margaretha, Königin von Dänemark, Schweden und Norweger. † 1412.

Clara Hatzlerin, Nonne in Augsburg, sammelt geistliche und weltliche Lieder.

Helene Kettanerin, historische Aufzeichnungen, um 1439.

Dorothea Bucca, † 1436. Professorin der Medizin in Bologna 1400—1436.

Literatur

Henelius, verschiedene Schriften über Hedwig v. Schlesien.
Löher, Jacobäa v. Bayern und ihre Zeit.
Mielke, Die heilige Elisabeth.
Briefe eines Frauenzimmers aus dem 15. Jahrhundert.

IV.

Reformation bis 30jährigen Krieg. 1517—1618

Dorothea Sybilla von Liegnitz-Brieg.

Eleonora v. Preußen, II. Gemahlin Joachim Friedrichs.

Maria Eleonora von Jülich, Cleve, Berg, Mutter der Vorgenannten.

Margarethe v. Parma, Statthalterin der Niederlande, † 1586.

Anna v. Hessen, I. Gemahl Moritz v. Sachsen, II. Gemahl Johann Friedrich der Mittlere.

Anna v. Dänemark, Gemahlin Augusts v. Sachsen, † 1556.

Christine v. Sachsen, Gemahlin Philipps des Großmütigen.

Katharina v. Rudolstadt.

Dorothea Maria v. Weimar, Die Mutter der Ernestiner, † 1617.

Elisabeth v. Brandenburg, vermählt mit Erich v. Braunschweig, führt die protestantische Kirchenordnung in Braunschweig ein.

Argula v. Grumbach, † 1554.

Barbara Uttmann, † 1575, Spitzenklöppeln.

Maria Andreae, geb. 1550. }
Barbara Weinträubin um 1580. } Arzneikunde.

Katharina Zell, Pfarrfrau in Straßburg.

Katharina Blaurer, Reformatorin in Konstanz.

Olympia Morata, † 1555, Heidelberg, klassische Gelehrte.

Me. Legras, Gehilfin des heiligen Vincenz v. Paula.

Me. de Chantal, (Salesianerinnen) Gehilfin des heiligen Franciscus v. Sales.

Charitas und Clara Pirkheimer, in Nürnberg, Gelehrte.

Katharina von Bora und ihre Klosterschwestern.

Magdalena Staupitz, Mädchenschule 1529—1548.

Literatur

BURCKHARDT, Die Gefangenschaft Johann Friedrich d. Großmütigen und das Schloß zur fröhlichen Wiederkunft 1863.
Fürstenspiegel aus dem 16. Jahrhundert mit den Regierungsregeln der Herzogin Regentin Elisabeth v. Braunschweig-Lüneburg.
RIEGER, Argula v. Grumbach.
C. A. SCHMIDT, Denkwürdigkeiten der Herzogin Dorothea Sybilla v. Liegnitz (1838).
STURMHÖFEL, Anna, Kurfürstin v. Sachsen.
SYBILLA, Herzogin von Jülich, Cleve, Berg, Briefe an Johann Friedrich den Großmütigen (herausgegeben von BURCKHARDT).
STICHLING, G. TH., Die Mutter der Ernestiner.

V.

Vom Beginn des 30jährigen Krieges bis ins 18. Jahrhundert
Regierende Fürstinnen: 17. Jahrhundert:

Elisabeth Charlotte v. d. Pfalz, Gemahlin Georg Wilhelms v. Brandenburg 1597—1660.

Luise Henriette v. Oranien, Gemahlin des Großen Kurfürsten. 1627—1667.

Dorothea v. Holstein-Glücksburg, II. Gem. des Großen Kurfürsten.

Sophie Charlotte v. Braunschweig, II. Gemahlin Friedrich I. v. Preußen 1668—1705.

Dorothea Maria v. Anhalt-Köthen, Gemahlin Johanns v. Weimar, 1574—1620.

Anna Sophie v. Dänemark, Gemahlin Johann Georg III. von Sachsen.

Amalia Elisabeth v. Hessen-Kassel, geb. 1602.

Christine v. Schweden, Tochter Gustav Adolfs.

Sophie v. Hannover, Freundin von Leibniz.

18. Jahrhundert:

Sophie Dorothea v. Hannover, Gemahlin Friedrich Wilhelm I. von Preußen, Mutter Friedrich des Großen.

Wilhelmine v. Bayreuth, Schwester Friedrich des Großen.

Anna Amalia, Mutter von Carl August, † 1807.

Karoline v. Darmstadt, »Die große Landgräfin«.

Luise v. Weimar ihre Tochter, Gemahlin von Carl August.

Luise Dorothea v. Sachsen-Gotha, geb 1710.

Maria Theresia v. Österreich.

Karoline v. Neapel, } ihre Töchter.
Maria Antoinette v. Frankreich, }

Charlotte Amalie v. Meiningen führt die vormundschaftliche Regierung 1763—1775.

Katharina II. v. Russland, † 1796.

Pauline v. Anhalt-Bernburg.

Lieselotte v. d. Pfalz, Gemahlin des Herzogs von Orleans.

VI.

Fortsetzung des 17. u. 18. Jahrhunderts

Gelehrte Frauen: Anna Maria Schürmann Elisabeth v. d. Pfalz, Äbtissin v. Herford Anna Sophie v. Hessen, Coadjutorin v. Quedlinburg Louisa Amöna v. Anhalt Marie Elise Degenfeld Marie Cunitzius Margarethe Sybille v. Löser, geb. v. Einsiedel Me. Dacier, Me. Lavoisier Dorothea Schlözer Frau Gottsched	Philologie.
Sybilla Morian Dorothea Julie Wallich Esther Barbara v. Sandrart Helene Dörrien	Naturwissenschaften.
Caroline Herschel Maria Magdalena Kirch Amalia, Herz. v. Sachsen-Gotha Marie Sophie Conring	Mathematik, Astronomie.
Helene Adelgunde v. Nolde Anna Elisabeth Güldenapfel Justine Sigmunde Dietrich, Kurfürstl. [Brandenburgische Hofwehemutter Dorothea Erxleben Regina Josefa v. Siebold Marianne Theodore Heiland Barbara Wiedmann Eleonore Marie Rosalie v. Troppau- [Jägerndorf Lady Mary Wortley-Montague	Medizin.

Erdmuthe Sophie, Markgräfin v. Bayreuth, Kulturgeschichtliche Aufsätze.

Susanna v. Bandemer, Politik.

Me. de Kerouaille Prinzessin Orsini (des Ursins) Henriette v. Orleans	Diplomatie.

Fürstin Pauline v. Detmold, Antialkohol.

Karoline Neuber, Reform des Theaters. † 1760.

Angelika Kaufmann Katharina Treu Frauen der Familien Mengs und Tischbein	Malerei.

Plautilla Brizio, Baumeisterin.

Erdmuthe Juliane, Gräfin v. Gleichen, Benigna König, Frau v. Krüdener } Schwärmerinnen.

Zinzendorf, Mutter und Tochter, Beata Sturm } kirchlich-soziale Tätigkeit.

Cath. Marg. Dobenecker, † 1683, gekrönte Dichterin, Mitglied des Blumenordens.

Hedwig Zäunemann, geb. 1714. Kaiserliche Poetin.

Cath. Regina v. Greifenberg, † 1694. Mitglied der deutschen Genossenschaft.

Anna Luise Karsch, Dichterin.

Auguste Dilthey, † 1777, gekrönte Dichterin, Ehrenmitglied der deutschen Gesellschaft, Göttingen.

Literatur zu V. und VI.

v. Arneth, Maria Theresia.
v. Bojanowski, Eleonore, Luise, Großherzogin von Weimar.
Bornhak, Anna Amalia.
Brückner, Katharina II.
Jacob, K. G., Erinnerungen aus dem Leben der Herzogin Anna Amalia.
Kohut, Die deutsche Sappho.
v. Osten, Julie, Luise Dorothea v. Sachsen-Gotha.
v. Runckel, Briefw. m. Frau Gottsched 1776.
Reden-Esbeck, Karoline Neuber und ihre Zeit.
Rieger, G. C., Leben der Beata Sturm.
Schultz, Alltagsleben einer deutschen Frau im Anfang des 18. Jahrhunderts.
Uhde-Bernays, Catharina Regina v. Greiffenberg.
Varnhagen v. Ense, Sophie Charl. v. Preußen.
Wille, Elisabeth Charlotte v. d. Pfalz.
Weizsäcker, Anna Amalia von Weimar.
Walther, Die große Landgräfin.
Zwiedeneck-Südenhorst, Maria Theresia.

Allgemeine Literatur

Bader, Deutsche Frauenbilder aus verschiedenen Jahrhunderten (katholisch).
Beverovicius, Von der Vortrefflichkeit des weiblichen Geschlechts.
Blaschniok-Arndt, Fanny, Der Frauen Anteil an der modernen Weltgeschichte.
Dies., Mütter berühmter Männer.
Bornhak, Fürstinnen a. d. Thron der Hohenzollern.
Bousset, Lebens- und Charakterbilder deutscher Frauen.
Bücher, Carl, Die Frauenfrage im Mittelalter.
v. Düringsfeld, Ida, Das Buch denkwürdiger Frauen.
Guhl, Frauen in der Kunstgeschichte.
Harless, Verdienste d. Frauen um Naturwissenschaft u. Heilkunde.
Heckel, A. W., Die edelsten Frauen der deutschen Vorzeit.
Herbin, De foeminis eruditibus.
v. Hippel, Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber. 1792.
v. Hippel, Nachlaß über weibliche Bildung. 1801.
Kirchner, Preuß. Kurfürstinnen und Königinnen. 3 B.

Klemm, Gustav, Die Frauen. 6 B.
Klockow, Ida, Die Frau in der Geschichte.
Laboulaye, Recherches s. la condit. civile et politique des femmes dep. les Rom. jusqu' à nos jours.
Lachmanski, Hugo, Die deutschen Frauenzeitschriften des 18. Jahrh. (Diss.)
Lagerström, Angelika, Deutsche Frauen.
Dies., Edle Frauen.
Lamprecht, Karl, Wirtschaftsleben im Mittelalter.
Lebensbeschreibungen einiger gelehrter Frauenzimmer 1795 (anonym).
Löher, Kulturgeschichte der Deutschen im Mittelalter.
Mayer, Joh. Christ., Vernünft. Gedanken von d. Gerechtsamen der Frauenzimmer, philos. Wissenschaften zu erlernen. 1758.
Michaelis, Die Frauen als schaffende Tonkünstler.
Ölsner, Elise, Die Leistungen der deutschen Frauen in den letzten 4 Jahrhunderten auf wissenschaftlichem Gebiet.
Otto-Peters, Luise, Seltene Charaktere aus deutschen Adelsgeschlechtern.
Pataky, Sophie, Lexikon deutscher Frauen der Feder. 2 B.
Paulini, Vom Frauenzimmer.
Raab, Frauenspiegel.
Ramshorn, Geschichte der merkwürdigsten deutschen Frauen.
Scherr, Johannes, Deutsche Frauenwelt.
Schrubbe, Die Frauen des 18. Jahrhunderts.
De Ségur, les femmes, leur condition et leur influence dans l'ordre social chez diff. peuples anciens et modernes.
v. Stein, Die Frau.
v. Sternberg, Berühmte deutsche Frauen des 18. Jahrhunderts in Bildnissen.
Vulpius Pantheon berühmter merkwürdiger Frauen.
Verzeichnis der seit 1851 bis 1901 über die Frauenfrage erschienenen Schriften, herausg. v. Evangelischen Frauenbunde.
Weinhold, Die deutschen Frauen im Mittelalter.
v. Wobeser, Karoline, Elisa, oder das Weib, wie es sein soll.

2. Die Frauen im geistigen Leben des 19. Jahrhunderts

Fräulein **Gertrud Bäumer,** Dr. phil., Berlin

Einführung: Die Kulturbewegung des 19. Jahrhunderts in ihrer Bedeutung für die Frau.

I. Die innere und äußere Umgestaltung des Frauenlebens in den ersten Jahrzehnten des Jahrhunderts; a) die individualistisch-ästhetische Emanzipation: Die Frauen der Romantik; b) Die politisch-soziale Emanzipation: Die Frauen des jungen Deutschland und der Achtundvierziger; c) Die wirtschaftliche Emanzipation und ihre Folgen.

II. Die Kulturleistungen der Frau auf den neuen sozialen Grundlagen; a) Aufgaben und Probleme der modernen Frauenbewegung; b) Die Beteiligung der Frau an Dichtung und bildender Kunst; c) Die Mitarbeit der Frau in der Wissenschaft und im sozialen Leben.

Literatur

Ia. Zur allgemeinen Orientierung dienen die Bücher von R. Haym und Ricarda Huch über die romantische Schule, die Briefwechsel der beiden Schlegel

u. Schleiermachers, das Athenäum, die Jugendschriften Friedrich Schlegels (herausgegeben v. Minor). Im einzelnen kommt in Betracht: Waitz, Caroline. — Bettina von Arnim, Goethes Briefwechsel mit einem Kinde; Bettinas Briefwechsel mit der Günderode; mit Friedrich Wilhelm IV. (herausg. von Geiger); »Dies Buch gehört dem Könige.«

Ib. Zur allgemeinen Orientierung: Brandes (Literaturströmungen des 19. Jahrhunderts), Das junge Deutschland. — Treitschke, Geschichte des 19. Jahrhunderts. (Im einzelnen: Rahel Varnhagen von Otto Berdrow; Rahels Briefwechsel mit Varnhagen. Rahel, ein Buch des Andenkens für ihre Freunde. — Briefwechsel zwischen Henriette Herz und Börne. — Robert Misch, Die Suche nach dem freien Weib (Aufsatz in der Monatsschrift »Die Frau«). — Malvida von Meysenbuch, Memoiren einer Idealistin. — Auguste Schmidt u. Hugo Rösch, Louise Otto Peters. — Annette von Droste-Hülshoff.

Ic. Pierstorff, Artikel »Frauenfrage« im Handwörterbuch der Staatswissenschaften von Conrad u. Lexis. — Robert Wilbrandt, Die deutsche Frau im Beruf. — Elisabeth Gnauck-Kühne, Die deutsche Frau an der Jahrhundertwende. — Mitscherlich, Die Entstehung der deutschen Frauenbewegung.

IIa. Handbuch der Frauenbewegung, herausgeg. von Helene Lange und G. Bäumer. Bd. I. — Ellen Key, Mißbrauchte Frauenkraft u. a. — Adele Gerhard u. Helene Simon, Mutterschaft und geistige Arbeit. — Rosa Mayreder, Zur Kritik der Weiblichkeit.

IIb. Die Werke der modernen Frauenliteratur, insbesondere von Ricarda Huch, Helene Böhlau, Isolde Kurz, Lou Andreas-Salomé u. a.

IIc. Die einzelnen Werke aufzuzählen, ist hier unmöglich. Über den Fortschritt der Frauenarbeit auf dem Gebiet der Wissenschaft orientieren am besten die Frauenzeitschriften, besonders die Monatsschrift »Die Frau«, herausgegeben von Helene Lange.

V. Theologische, geschichtliche und philosophische Kurse

1. Die Kritik des Christentums durch den Individualismus in der modernen Literatur: Ibsen, Björnson, Nietzsche

Professor **Weinel**

1. Die Krisis des Christentums in der Gegenwart. Die naturwissenschaftliche Kritik am Gottes- und Jenseitsglauben wird erst durch ihre Verbindung mit einer Kritik vom modernen sittlichen Empfinden aus zu einer Lebensgefahr für das Christentum. Nur als sittlicher Glaube und durch sittlichere Praxis ist sie zu überwinden. Die bedeutsamsten Versuche in dieser Richtung sind bis jetzt bloß theoretischer Art und liegen in den Dichtungen des modernen Individualismus vor, bei Ibsen, Björnson sowie bei Nietzsche, der nicht als Fachphilosoph, sondern als Dichter einer neuen Lebensgestaltung anzusehen ist.

2. **Ibsen**: a) Brand: Das Problem der unbedingten Forderung des Christentums. b) Kaiser und Galiläer: Kritik des kirchlichen Christentums und seiner »Lebensfeindlichkeit«; die Hoffnung des dritten Reiches der Wahrheit und Schönheit (Nachklänge in Deutschland). c) Der Kampf der entwickelten Kritik gegen das christliche Durchschnittsurteil und die Sitte der »christlichen« Gesellschaft: Nora, Gespenster, Volks-

feind. Das Christentum der Ibsenschen Pfarrer. d) Der Skeptizismus gegen die sittliche Forderung: Wildente, Rosmersholm. e) Ibsens Ende, die Tragödien des Lebens.

3. **Björnson**: Auf Gottes Wegen, die Kritik der christlichen Sitte und des Durchschnittsurteils. Über die Kraft: die Probleme des Enthusiasmus, das Wunder und die Vollkommenheit. (Die Lösung Selma Lagerlöfs.)

4. **Nietzsche**. Die Epochen seines Lebenswerkes: 1. Schopenhauer und der Atheismus, die Zeit des »feindseligen Schweigens«, 2. die positivistische Zerstörung der Ideale, 3. die Zeit der Überbietung der Ideale durch die Lehre von Übermenschen, der Religionen durch die Lehre von der Wiederkehr.

Behandelt wird die Kritik des Christentums in der 2. und 3. Epoche: a) seine Bekämpfung als Religion, die Gründe des Atheismus und seine letzten Konsequenzen, die Jenseitigkeit als Ertötung des Lebens; b) die Bekämpfung der christlichen Sittlichkeit als der unästhetischen Rache-Moral der kleinen Leute (Paulus) und der Moral des selbstsüchtigen Mitleids. Der Versuch des neuen Aufbaues Nietzsches und seine Stellung in der Geschichte der Religion und der Sittlichkeit, die positive Bedeutung Nietzsches für das Christentum.

Literatur

Die Vorträge sollen eine eigene Lektüre der genannten Hauptwerke der besprochenen Dichter nicht ersetzen. Ibsens Werke sind in deutscher Übersetzung erschienen bei Fischer in Berlin (1898—1903), herausgeg. von Brandes, Elias und Schlenther. Doch genügt für unsere Zwecke auch die (unvollständige) Reclamausgabe. Von Björnson ist »Auf Gottes Wegen« in der Hendelschen Bibliothek erschienen, »Über die Kraft« bei Albert Langen, München, der erste Teil auch bei Reclam. Nietzsches Werke bei C. G. Naumann in Leipzig in einer großen und einer kleineren Ausgabe, »Also sprach Zarathustra« (der ersten Abteilung 6. Band) auch in einer billigeren Sonderausgabe. Die Lektüre darf man nicht mit ihm beginnen. Man wähle dazu etwa »Morgenröte« (4. Band) und greife dann auf »Menschliches, Allzumenschliches« zurück, dann gehe man zu Zarathustra über, von da zum Antichrist. Diese Schriften kommen für uns am meisten in Betracht.

Die ausgedehnte Literatur über Ibsen findet man in dem Buch von Prof. Emil Reich, Ibsens Dramen, 5. Aufl. 1906, das zugleich als eine Einführung in Ibsens Schaffen gelesen werden kann. Die beste Einfuhrung freilich bilden Ibsens Briefe, 1903. Wichtig sind für Ibsen und Björnson besonders die Schriften von G. Brandes.

Eine Biographie Björnsons hat Chr. Collin 1903 in 2 Bänden gegeben. Zu »Über über die Kraft«. J. Weiss, Über die Kraft, Björnsons Drama und das religiöse Problem, 1902.

Zur Einführung in Nietzsches Werke leisten gute Dienste A. Riehl, Fr. N., der Künstler u. Denker. H. Lichtenberger, Die Philosophie Fr. Nietzsches. A. Kalthoff, N. und die Kulturprobleme unserer Zeit. Nietzsches Briefe, die seine Schwester Elisabeth Förster-Nietzsche schreibt und als Gegenstück das Buch Lou Andreas Salomés, Fr. N. in seinen Werken sind für das Verständnis von Nietzsches Dichtung notwendig. Von theol. Kritik nenne ich neben Kalthoff: O. Ritschl, Nietzsches Welt- und Lebensanschauung. Freiburg, Mohr, 1896. E. Grimm, Das

Problem Fr. Nietzsches, 1899. A. Bonus, Fr. N. in der »Christl. Welt«, 1900. J. Kaftan, Das Christentum und Nietzsches Herrenmoral, 1902. Fr. Rittelmeyer, Fr. N. und die Religion, 1904.

2. Einführung in die Probleme der modernen Nationalökonomie

Adolf Damaschke-Berlin

1. Die liberale Schule.

Die wirtschaftliche Entwicklung der Neuzeit. Smiths »Untersuchungen über die Natur und die Ursachen des Reichtums der Völker«. Seine Stellung zur Grundrente. Die freie wirtschaftliche Entwicklung und ihre Grenzen. Smiths Stellung zu den Kaufleuten und Fabrikanten. Von gerechter Besteuerung. Vom Gebrauchs- und Tauschwert. Die Bedeutung der Arbeitsteilung. Das Bevölkerungsgesetz von Malthus. Seine Konsequenzen. Seine Begründung durch das Gesetz der abnehmenden Erträge. Das »Manchestertum«.

2. Das nationale System.

Die Kontinentalsperre und ihre Wirkung. Friedrich List. Seine Tätigkeit in Württemberg und Amerika. Der Kampf um die Entwicklung des Eisenbahnbaus in Deutschland. Erfolge und Enttäuschungen. Sein Tod. Die Stufen der Nationalwirtschaft. Forderungen für die deutsche Volkswirtschaft.

3. Der Kommunismus.

Der Weg der Dampfmaschine. Die Utopisten in England, Frankreich und Deutschland. Karl Marx. Das kommunistische Manifest. Der Ausgang des Kommunistenbundes. Die »Internationale«. Ferdinand Lassalle. Das Arbeiterprogramm. Das »offene Antwortschreiben«. Die Gründung des »allgemeinen deutschen Arbeitervereins«. Lassalles Ende. Seine Nachfolger. Bebel, Liebknecht und der Verband deutscher Arbeitervereine. Die »Eisenacher«. Der Gothaer Einigungskongreß. Das Programm der sozialistischen Arbeiterpartei Deutschlands. Das »Sozialistengesetz« und seine Wirkung. Das Erfurter Programm.

4. Die Anarchisten.

Die namhaften Vertreter. Ihre Lehre vom Staat. Die Verwerflichkeit des Parlamentarismus. Die Wertlosigkeit der Gesetzgebung. Die »Vereine von Egoisten«. Die freiheitsfeindliche Tendenz des Kommunismus. Der Weg zum Ziel. Die »Propaganda der Tat«. Der passive Widerstand.

5. Die Bodenreform.

Hegels dialektische Methode. Der erste Vorläufer der englischen Bodenreform. Die Bodenfrage in der Chartistenbewegung. Englische Philosophen und Theologen über die Bodenfrage. Henry George und sein Werk. Von der preußischen Bauernbefreiung. Die Gemeinheitsteilungen. Die Bedeutung der Allmende. Die wachsende Not und das Werk von Raiffeisen. Der unteilbare Stiftungsfond als modernes Allmend. »Rodbertus« Rentenprinzip. Deutsche Staatsmänner zur Frage der Bodenverschuldung. Preußens Hypothekarbewegung. Die Wohnungsnot in den Städten. Mietssteigerung und Arbeitslohn. Die Steuer nach dem gemeinen Wert. Die

Zuwachssteuer. Gemeindegrundeigentum und Erbbaurecht. Vom Hypothekenwesen. Die Bauhandwerkerfrage. Die Unterkonsumtion. Bergwerke und fließende Gewässer. Die Bodenfrage in den Kolonien. Bodenreform und Parteipolitik. Die ersten Organisationsversuche. Die Afrikaexpedition. Der Grundgedanke der deutschen Bewegung.

Literatur

A. Smith, »Natur und Ursachen der Reichtümer der Völker«, deutsch von Löwenthal. 2. Bd. 2. Aufl. Berlin, E. Staude, 1882. 10 M.

F. List, »Das nationale System der politischen Nationalökonomie«, neu herausgeg. von Prof. Waentig. Jena, G. Fischer, 1904. 6 M.

E. Bernstein, Lassalles Reden und Schriften, Gesamtausgabe. 3 Bände. Berlin, Verlag »Vorwärts«, 1892. 11,50 M.

K. Marx, »Das Kapital«, Kritik der politischen Ökonomie. Bd. 1. 4. Aufl. 1890. Bd. 2. 2. Aufl. 1893. Bd. 3. 1894. 27 M.

Max Stirner, »Der Einzige und sein Eigentum«. Leipzig, Reclam. 20 Pf.

Henry George, »Fortschritt und Armut«. 5. Aufl. Berlin, E. Staude. 3 M.

Damaschke, »Die Bodenreform«. 3. Aufl. Berlin, Johannes Räde. 2,50 M.

Ders., »Aufgaben der Gemeindepolitik. 5. Aufl. Jena, G. Fischer. 1,50 M.

Ders., »Geschichte der Nationalökonomie«. Eine erste Einführung. Zweite durchgesehene Auflage. Jena, G. Fischer, 1905. 2,50 M.

3. Deutsche Wirtschaftsgeschichte

Prof. Dr. **G. Mentz**

1. Einleitung: Begrenzung und Einteilung des Stoffes. Begriffsbestimmung. Keine Erschöpfung des Themas möglich, nur Behandlung gewisser Hauptgebiete. Übersicht über diese. Frage nach einem Einteilungsprinzip. Periodisierungsversuche von List, Hildebrand, Bücher, Schmoller, Lamprecht, Sombart, ihre Widerlegung durch Below.

Literatur

Fr. List, Das nationale System der politischen Ökonomie. 1843.

Br. Hildebrand, Natural-, Geld- und Kreditwirtschaft. Jahrbücher f. Nationalök. u. Statist. II. 1864.

K. Bücher, Die Entstehung der Volkswirtschaft. 3. Aufl. Tübingen 1900.

G. Schmoller, Das Merkantilsystem in seiner historischen Bedeutung: städtische, territoriale und staatliche Wirtschaftspolitik (»Umrisse und Untersuchungen zur Verfassungs-, Verwaltungs- und Wirtschaftsgeschichte«). Leipzig 1898.

Ders., Grundriß der allgemeinen Volkswirtschaftslehre. 2 Bde. Leipzig 1900, 1904.

K. Lamprecht, Was ist Kulturgeschichte? (Deutsche Zeitschr. f. Geschichtswissensch. N. F. I.)

W. Sombart, Der moderne Kapitalismus. 2 Bde. Leipzig 1902.

G. v. Below, Über Theorien der wirtschaftlichen Entwicklung der Völker. (Histor. Zeitschr. Bd. 86. 1901.)

K. Th. v. Inama-Sternegg, Deutsche Wirtschaftsgeschichte. 3 Teile in 4 Bänden. Leipzig 1879—1901.

K. Lamprecht, Deutsches Wirtschaftsleben im Mittelalter. 3 Teile in 4 Bänden. Leipzig 1886.

Ashley, Englische Wirtschaftsgesch. übers. von R. Oppenheim. Leipzig 1896.

Th. Freiherr v. d. Goltz, Geschichte der deutschen Landwirtschaft. Bd. I. Von den ersten Anfängen bis zum Ausgange des 18. Jahrh. Stuttgart und Berlin 1902. Bd. II. das 19. Jahrh. 1903.

G. Steinhausen, Geschichte der deutschen Kultur. Leipzig u. Wien 1904.

(Viele dieser Schriften kommen auch für die folgenden Vorlesungen in Betracht.)

2. Die Wirtschaft der Urzeit, Gemeineigentum und Sondereigentum. Die Quellen. Nachrichten des Cäsar und Tacitus. Viehzucht. Die Grundeigentumsverhältnisse. Die Art der Besiedelung. Die Gewanndörfer. Die Produkte des Ackerbaues. Handwerk und Handel.

Literatur

G. Hanssen, Ansichten über das Agrarwesen der Vorzeit (in seinen agrarhistorischen Abhandlungen. 2 Bde.). Leipzig 1880. 84.

W. Arnold, Ansiedelungen und Wanderungen deutscher Stämme. 2. Aufl. 1881.

Aug. Meitzen, Wanderungen, Anbau und Agrarrecht der Völker Europas nördlich der Alpen. I. Abteilung: Siedelung und Agrarwesen der Westgermanen und Ostgermanen, der Kelten, Römer, Finnen und Slaven. 3 Bde. Berlin 1896.

Joh. Rich. Mucke, Urgeschichte des Ackerbaues und der Viehzucht. Greifswald 1898.

R. Hildebrand, Recht und Sitte auf den verschiedenen wirtschaftlichen Kulturstufen. Erster Band. Jena 1896.

Rachfahl, Zur Geschichte des Grundeigentums. (Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik. Bd. 74. 1900.)

Knapp, Grundherrschaft und Rittergut. Leipzig 1897.

3. Die großen Grundherrschaften. Streit über die Entstehung der großen Grundherrschaften. Beweise für die herrschende Ansicht. Charakterisierung der großen Grundherrschaften. Ihre Organisation durch Karl d. Gr. Wirtschaftliche Bedeutung der großen Grundherrschaften. Ihre Auflösung.

Literatur

K. Th. v. Inama-Sternegg, Die Ausbildung der großen Grundherrschaften in Deutschland während der Karolingerzeit. Leipzig 1878.

G. Seeliger, Die soziale und wirtschaftliche Bedeutung der Grundherrschaft im früheren Mittelalter. (Abhandl. d. sächs. Ges. d. Wissensch. XXII, 1. 1903.)

L. v. Maurer, Einleitung zur Geschichte der Mark-, Hof-, Dorf- und Stadtverfassung und der öffentlichen Gewalt. 2. Aufl. Wien 1896.

Ders., Geschichte der Fronhöfe, der Bauernhöfe und der Hofverfassung in Deutschland. 4 Bde. Erlangen 1862/63.

Fr. Seebohm, Die englische Dorfgemeinde, übers. von Th. v. Bunsen. Heidelberg 1885.

Fustel de Coulanges, Hist. des institutions politiques de l'ancienne France. Bd. IV. l'alleu et le domaine rural pendant l'époque Mérovingienne. Paris 1889.

W. Wittich, Die Grundherrschaft in Nordwestdeutschland. Leipzig 1896.

Kötzschke, Die Gliederung der Gesellschaft bei den alten Deutschen. (Deutsche Zeitschr. f. Geschichtswissenschaft. N. F. II. 1898.)

Alfr. Halban-Blumenstock, Entstehung des deutschen Immobiliareigentums. I. Innsbruck 1894.

Guérard, Explication du capitulaire de Villis. Biblioth. d. l'école des chartes 14. Paris 1853.

K. Gareis, Die Landgüterordnung Karls d. Gr. Berlin 1895.

G. Waitz, Deutsche Verfassungsgesch. Bd. IV.

4. Rodung und Kolonisation. Die Quellen: Ortsnamen und Ortsanlage. Die Rodung im Mutterlande. Die Kolonisation des Ostens, ihre wirtschaftliche Bedeutung.

Literatur

A. Meitzen, Die Ausbreitung der Deutschen in Deutschland und ihre Besiedelung der Slavengebiete. Jena 1879. (Jahrbücher f. Nationalökonomie und Statistik XXXII.)

E. O. Schulze, Die Kolonisierung und Germanisierung der Gebiete zwischen Saale und Elbe. Leipzig 1896.

5. Naturalwirtschaft und Geldwirtschaft. Die Entstehung der Städte. Das Geld bei den Deutschen in der bisher behandelten Zeit. Die »volkswirtschaftliche Revolution« zwischen 1150 und 1300. Streit über die Entstehung der Städte. Ihre wirtschaftliche Bedeutung. Schilderung der Stadtwirtschaft und der städtischen Wirtschaftspolitik.

Literatur

G. Schmoller, Straßburgs Blüte und die volkswirtschaftliche Revolution im 13. Jahrh. Straßburg 1875.

R. Schröder, Deutsche Rechtsgeschichte. 4. Aufl. 1902.

K. Hegel, Die Entstehung des deutschen Städtewesens. Leipzig 1898.

G. v. Below, Das ältere deutsche Städtewesen und Bürgertum. (Monographien zur Weltgeschichte VI.) Bielefeld 1898.

Ders., Territorium und Stadt. München und Leipzig 1900.

R. Sohm, Die Entstehung des deutschen Städtewesens. Leipzig 1890.

Fr. Keutgen, Untersuchungen über den Ursprung der deutschen Stadtverfassung. Leipzig 1895.

S. Rietschel, Markt und Stadt in ihrem rechtlichen Verhältnis. Leipzig 1897.

E. Gothein, Wirtschaftsgesch. des Schwarzwaldes. I. Straßburg 1892.

K. Bücher, siehe unter I.

6. Handel und Gewerbe. Der Handel in der älteren Zeit, die Märkte. Die Entwicklung der Gewerbe. Büchers Theorie und Belows Einwände gegen sie. Das Handwerk in den Städten, die Zünfte. Gesellen- und Gewerbeverbände. Der städtische Handel. Die Kaufmannsgilden. Statistisches. Der süddeutsche Handel.

Literatur

K. Rathgen, Die Entstehung der Märkte in Deutschland. 1881.

W. Stieda, Artikel »Zunftwesen« im Handwörterbuch der Staatswissenschaften. 2. Aufl. 1902.

F. Keutgen, Ämter und Zünfte. Jena 1903.

G. Schanz, Zur Geschichte der deutschen Gesellenverbände. Leipzig 1877.

G. v. Below, Großhändler und Kleinhändler im deutschen Mittelalter. (Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik. Bd. 75. III. F. XX. 1900.)

F. Keutgen, Der Großhandel im Mittelalter. Hansische Geschichtsblätter. XXIX.

Al. Schulte, Gesch. des mittelalterlichen Handels und Verkehrs zwischen Westdeutschland und Italien mit Ausschluß von Venedig. 2 Bde. Leipzig 1900.

H. Simonsfeld, Der Fondaco dei Tedeschi in Venedig und die deutsch-venetianischen Handelsbeziehungen. 2 Bde. Stuttgart 1887.

7. Die Hanse. Der Niedergang der Stadtwirtschaft. Der norddeutsche Handel. Die Entstehung der Hanse. Ihre Politik vor allem Wirtschaftspolitik. Charakterisierung des hanseatischen Handels. Der Verfall der Hanse. Die Ursachen des Niedergangs der Stadtwirtschaft. Die großen Geldmächte des 16. Jahrhunderts. Die Preisrevolution. Wirtschaftliche Stagnation in Deutschland.

Literatur

D. Schäfer, Die Hanse und ihre Handelspolitik. Jena 1885.

Ders., Die deutsche Hanse. (Monographien zur Weltgesch. XIX.) Bielefeld und Leipzig 1903.

Th. Lindner, Die deutsche Hanse, ihre Geschichte und Bedeutung. Leipzig 1899.

G. v. Below, Der Untergang der mittelalterlichen Stadtwirtschaft. (Jahrbücher für Nationalök. und Statist. Bd. 76. 1901.)

R. Ehrenberg, Das Zeitalter der Fugger. Geldkapital und Kreditverkehr im 16. Jahrh. 2 Bde. Jena 1896.

G. Wiebe, Zur Gesch. der Preisrevolution des 16. und 17. Jahrh. Leipzig 1895.

J. Hartung, Die direkten Steuern und die Vermögensentwicklung in Augsburg von der Mitte des 16. bis zum 18. Jahrhundert. (Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft. N. F. XXII. 1898.)

8. Der Osten und der Westen. Die Entstehung der Gutsherrschaft. Verschiedene Entwicklung der agrarischen Verhältnisse im Südwesten, im Nordwesten und im Osten Deutschlands. Grundherrschaft und Gutsherrschaft. Die Ursachen der verschiedenen Entwicklung.

Literatur

G. v. Below, Territorium und Stadt (s. unter V.).

W. Wittich (s. unter III.).

G. F. Knapp (s. unter II.).

Th. Knapp, Gesammelte Beiträge zur Rechts- und Wirtschaftsgeschichte vornehmlich des deutschen Bauernstandes. Tübingen 1902.

C. Joh. Fuchs, Der Untergang des Bauernstandes und das Aufkommen der Gutsherrschaften. Nach archivalischen Quellen aus Neu-Vorpommern und Rügen. Straßburg 1888.

Ders., Die Epochen der deutschen Agrargeschichte und Agrarpolitik. Jena 1898.

9. Die Entwicklung der bäuerlichen Verhältnisse. Rückblick. Einfluß der agrarischen Dreiteilung Deutschlands. Schilderung der bäuerlichen Verhältnisse in den drei Gebieten. Die Aufgaben der Bauernbefreiung, ihre Durchführung. Die Gemeinheitsteilung und die Zusammenlegung der Grundstücke.

Literatur

Th. Ludwig, Der badische Bauer im 18. Jahrhundert. Straßburg 1896.

G. F. Knapp, Die Bauernbefreiung und der Ursprung der Landarbeiter in den älteren Teilen Preußens. 2 Bde. Leipzig 1887.

Ders., Die Landarbeiter in Knechtschaft und Freiheit. Leipzig 1891.

M. Lehmann, Freiherr vom Stein. Bd. II. Leipzig 1903.

10. Die Territorien, der Merkantilismus. Städtische und territoriale Wirtschaftspolitik. Versuche, territoriale Wirtschaftseinheiten zu

schaffen. Wirtschaftspolitik der anderen europäischen Staaten, das Merkantilsystem. Schädliche Wirkung der Zersplitterung Deutschlands, seine wirtschaftlichen Verhältnisse im 17. Jahrhundert. Die preußische Wirtschaftspolitik.

Literatur

G. Schmoller, Das Merkantilsystem (siehe unter I).
Ders., Über die wirtschaftliche Politik Friedrichs d. Gr. und Preußens überhaupt 1680—1786. (Jahrbuch für Gesetzg., Verwaltung und Volkswirtschaft, Bd. VIII, X, XI.)
Acta Borussica. Denkmäler der preuß. Staatsverwaltung im 18. Jahrh. Berlin 1892 ff. Bis jetzt 11 Bde.

11. Freier Verkehr und Kapitalismus. Die Gründung des Zollvereins. Der Liberalismus. Die Gewerbefreiheit. Aufschwung von Industrie und Technik. Streit über die Entstehung des Kapitalismus. Seine Wirkungen.

Literatur

A. Zimmermann, Geschichte der preußisch-deutschen Handelspolitik. Oldenburg 1892.
H. v. Treitschke, Die Anfänge des deutschen Zollvereins. (Preuß. Jahrb. XXX.)
W. Sombart, Der moderne Kapitalismus. 2 Bde. Leipzig 1902.
Ders., Die deutsche Volkswirtschaft im 19. Jahrh. Berlin 1903.
K. Lamprecht, Deutsche Geschichte. 2. Ergänzungsband. I. Hälfte. Berlin 1903.
v. Below, Die Entstehung des modernen Kapitalismus. Histor. Zeitschr. Bd. 91.
Jacob Strieder, Zur Genesis des modernen Kapitalismus. Leipzig 1904.

12. Nationalwirtschaft und Weltwirtschaft. Deutschlands gegenwärtige wirtschaftliche Lage. Die Exportindustrie. Vorteile der Weltwirtschaft: Die Arbeitsteilung unter den Nationen, die damit verbundene Bereicherung des Lebens. Wirkliche und angebliche Nachteile der Weltwirtschaft: Die passive Handelsbilanz, die Abhängigkeit vom Auslande, zeitweiliger und dauernder Rückgang des Außenhandels, Verschiebungen in den wirtschaftlichen Verhältnissen in den Nationalstaaten. Not der Landwirtschaft. Die Aufgaben der deutschen Wirtschaftspolitik.

Literatur

H. Dietzel, Weltwirtschaft und Volkswirtschaft. Dresden 1900.
K. Helfferich, Handelspolitik. Leipzig 1901.
F. C. Huber, Deutschland als Industriestaat. Stuttgart 1901.
Die Handelspolitik des deutschen Reichs. Berlin 1899.
Handels- und Machtpolitik. 2 Bde. Stuttgart 1900.
Oldenberg, Deutschland als Industriestaat. 1897.
Jul. Wolf, Das deutsche Reich und der Weltmarkt. Jena 1901.
Pohle, Deutschland am Scheidewege. Leipzig 1902.
Verhandlungen und Schriften des Vereins für Sozialpolitik. Leipzig 1873 ff.
Ad. Wagner, Agrar- und Industriestaat. Jena 1901.
Verschiedene Schriften Brentanos.
Th. v. d. Goltz, Vorlesungen über Agrarwesen und Agrarpolitik. Jena 1899.

4. Deutsche Literaturgeschichte: Goethe und Schiller

Prof. Dr **A. Leitzmann**

1. Einleitende Bemerkungen. Goethes Jugend. Frühste Studien und Produktionen.

2. Studienzeit in Leipzig und Straßburg. Lustspiele, Lieder. Friederike von Sesenheim.

3. Frankfurter Jahre, Wetzlar. Götz von Berlichingen, Satiren, Werthers Leiden.

4. Frankfurter Jahre, Fortsetzung. Clavigo, Stella. — Eintritt in Weimar. Persönlichkeiten.

5. Weimarer Jahre bis zur italienischen Reise. Iphigenie, Egmont, Tasso.

6. Italienische Reise, Heimkehr. Christiane. Politische Dramen, Reineke Fuchs.

7. Schillers Jugend. Karlsschule. Räuber, älteste Gedichte.

8. Mannheimer Zeit, Exil in Bauerbach, Leben in Dresden. Fiesko, Kabale und Liebe, Don Carlos.

9. Weimarer Zeit, Professor in Jena. Historische und philosophische Studien.

10. Goethe und Schiller von den Horen bis zum Wallenstein. Wilhelm Meister, Hermann und Dorothea, Wallenstein.

11. Goethe und Schiller vom Wallenstein bis zu Schillers Tod. Maria Stuart, Jungfrau, Braut von Messina, Tell, Demetrius.

12. Goethe nach Schillers Tode. Faust, Wahlverwandtschaften, Orientalische Lyrik, Wilhelm Meisters Wanderjahre, Faust zweiter Teil.

Literatur

R. M. Meyer, Goethe. Berlin, zuerst 1895.
H. Grimm, Goethe. Berlin, zuerst 1876.
Berger, Schiller. München 1905.

5. Herbarts Psychologie und ihre Gegner

O. Flügel - Wansleben

1. Herbarts Seelenbegriff im Gegensatz zu Materialismus, Monismus, Dualismus, Idealismus.

2. Die Vorstellungen als Kräfte im Gegensatz zur Vermögenslehre. Mathematische Psychologie und ihre Gegner.

3. Vorstellen, Fühlen und Wollen. Intellektualismus und Voluntarismus. Individual- und Sozialpsychologie.

Literatur

O. Flügel, Die Seelenfrage mit Rücksicht auf die neuern Wandlungen gewisser naturwissenschaftlicher Begriffe. 3. Aufl. Cöthen, Schulze, 1902. 158 S.
Ders., Über das Verhältnis des Gefühls zum Intellekt in der Kindheit des Individuums und der Völker. Langensalza. Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905. 0,75 M.
Ders., Der Philosoph J. F. Herbart. Leipzig, W. Weicher, 1905. 1 M.

VI. Sprachkurse

1. Deutsche Sprache

1. Sprachkurse für Anfänger

Käthe Rein - Wakefield, Endowed High School for Girls

Der Sprach-Kursus stellt sich als Aufgabe: Mündliche und schriftliche Darstellung der Gedanken. Zahlreiche und planmäßig angeordnete Sprechübungen sind das Hauptmittel. Alle Stunden tragen daher den Charakter der fast ausschließlich deutschen Unterhaltung. Grammatische Übungen schließen sich an den gelesenen und besprochenen Stoff an. Gelegenheit zu schriftlichen Übungen.

2. Sprachkursus für Fortgeschrittene

Seminar-Oberlehrer **Lehmensick** - Frankenberg i. Sa.

Vorlesungen, Unterweisungen und Übungen. Deutsche Sprache der Gegenwart. Charakter der deutschen Sprache. Wortbildung, Wortbedeutung. Bedeutungswandel. Grundzüge der deutschen Grammatik. Anschluß an Bilder, Prosastücke und Geschichte. Anzuschaffen sind und benutzt werden: Thüringer Sagen. Leipzig, Verlag Heinrich Bredt, 1902. Gelegenheit zu freien Vorträgen.

Literatur

Matthias, Verzeichnis empfehlenswerter Bücher zum deutschen Unterricht. (2. Heft der Schriften der Päd. Gesellschaft.) Dresden, Bleyl & Kämmerer. 1 M.

2. Englische Sprache

English Literature and Conversation Classes: **Catherine J. Dodd,** M. A. Principal of Cherwell Hall, Oxford

1. Elementary Class for beginners.

This course includes simple conversations about simple things, the reading of easy prose and poetry, the writing of easy composition and dictation.

Subject Matter. A fairy Tale. Fables. The Town and country mouse. The fox an the crow. The Country Maid and the Milkpail. Mercury and the Woodman.

Easy poetry. He was a rat. The Child and the Lamb. Lady Moon. The Violet. Lullaby. The Mountain and Squirrel. The Months, and the Village Blacksmith. These selections are from Blake, Sir Walter Scott, S. Coleridge, Longfellow and others. All books will be provided.

Not less than two English walks will be arranged.

2. Advanced Class. Members of this class are expected to understand easy English.

Simple lectures on topics connected with literature, with frequent pauses for conversation. Reading aloud.

Subject Matter. Selection from Tennyson, Browning. Bunyan's »Pilgrim's Progreß« and Shakespeare's »As you like it«.

All books will be provided.

Two English walks will be arranged, and a Shakesperian reading out of doors.

3. Französische Sprache

Jules Dietz, de Genève, Lehrer der französischen Sprache am Großherzogl. Sophienstift in Weimar

1° Revue générale de l'histoire de la littérature française.

Développement de la littérature française, du moyen âge jusqu'à nos jours. Les rapports avec l'histoire de la civilisation. Coup d'œil sur la formation et la transformation des genres: épopée, roman, tragédie, comédie, poésie lyrique.

Ouvrages recommandés:

Gaston Paris, Histoire de la littérature française au moyen âge.
Maurice Bouchor, La Chanson de Roland, traduite en vers (1 franc).
Le Bidois, La vie dans la tragédie de Racine.
Lenient, La satire en France au moyen âge.
„ La Comédie aux 18e et 19e siècles.
Rambaud, Histoire de la civilisation française.
Le Breton, Le Roman aux 17e, 18e, 19e siècles.
Brunetière, Evolution des genres.
„ Epoques du Théâtre français.
„ Evolution de la poésie lyrique.
„ Manuel de l'Histoire de la littérature française.
Lanson, Histoire de la littérature française.

2° Exercices pratiques (aussi pour les commençants).

Lecture, traduction, conversation, improvisation, rédaction. Sujets variés, choses vues ou lues.

Lecture et traduction: Le Monde où l'on s'ennuie par E. Pailleron (Velhagen et Klasing).

Pour les commençants: Leçons de Français par S. Alge, deuxième partie, St. Gall, librairie Fehr.

Des promenades dans les environs de Jéna sont adaptées à ces cours.

---

2. Dr. Naumann und die preufsische Schulgesetzvorlage

In No. 22 der »Hilfe« schreibt Dr. Naumann: »Das ist in unseren Augen die wichtigste Folge des neuen Gesetzes für den Liberalismus, daß er gezwungen ist, die Idee der Simultanschule als der wünschenswerten Zukunftsform der Volksschule fallen zu lassen.« Wir freuen uns dieses Satzes, da wir nie ein Hehl daraus gemacht haben, daß uns die Simultanschule eine erstrebenswerte Idealform der Volksschule nie gewesen ist, sondern allein die pädagogische Einheitschule, wie sie von unserem Standpunkt aus auf Grund eines freien Protestantismus gestaltet werden kann. Hier lag unser Ideal und liegt es noch. Und dieses Ideal verlangt mit Dr. Naumann ein **gründliche Reform des Religionsunterrichts,** worin die Auflösung des staatlichen Zwanges zum Religionsunterricht sowohl für Lehrer, die innerlich diesem Ideenkreis fern stehen, wie für Kinder, deren Eltern entweder keinen, oder einen orthodoxen Religions-

unterricht wünschen, eingeschlossen ist.. (Vergl. die Sammlung von »Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts«. 2 Hefte, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Ferner verlangt dieses Ideal eine durchgreifende Trennung von Kirche und Schule, um letztere von den unteren bis zu den oberen Instanzen völlig selbständig zu machen, eine Forderung, die übrigens in einigen Kleinstaaten seit längerer Zeit beinahe vollständig verwirklicht ist zum Segen der Kirche wie der Schule, zum Frieden zwischen Geistlichen und Lehrern.

Es ist nur zu wünschen, daß nicht nur die pädagogischen Zeitschriften, sondern weitverbreitete Monats- und Wochenblätter, wie die »Hilfe« u. a. energisch und unermüdlich in den Kampf eintreten zur Durchsetzung dieser Forderungen und vor allem zur Besserung des Religionsunterrichts. Hier erwächst aus dem preußischen Schulgesetz für den Liberalismus eine große und weitreichende Anfgabe, wie Dr. Naumann mit vollem Recht hervorhebt. Die Arbeit an dieser Anfgabe wird zur inneren Gesundung und Förderung des Liberalismus mehr beitragen, als das heiße Bemühen um Durchsetzung eines Schulideals, das doch keines war. Die Simultanschule ist und bleibt ein Notbehelf, nach dem die konfessionell gemischten Gemeinden aus mancherlei praktischen Gründen greifen mögen — man soll sie in keiner Weise daran hindern wollen, — aber als die alleinige Form der staatlichen Zwangsschule würde sie den Tod aller wahren Freiheit bedeuten. Darum sagen wir im Sinne Dr. Naumanns, weinen wir ihr keine Träne nach, sondern stellen wir uns entschlossen auf den Boden der protestantisch-pädagogischen Einheitsschule, die, eben weil sie einen freien und festen Standpunkt hat, echte Toleranz zu pflegen vermag. Hier liegt die Zukunft unserer Jugend und unseres Volkes.

Dem preußischen Volksschulgesetz gegenüber aber gilt es nach drei Seiten hin positive Arbeit zu leisten:

1. den engherzigen konfessionellen Geist zu brechen;
2. die Herrschaft der Kirche über die Schule zu beseitigen;
3. das Recht der Selbstverwaltung der Gemeinden auch für das Schulgebiet zu stärken und zu erweitern und dem Recht der Familien an der öffentlichen Erziehung in Schulsynoden zum Durchbruch zu verhelfen.

W. Rein

3. A. Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterichtslehre für höhere Schulen

München, Beck

Von der zweiten Auflage dieses groß angelegten Werkes liegen folgende Bände vor:

1. Th. Ziegler, Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Schulwesen.
2. A. Matthias, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten.
3. L. Kotelmann, Schulgesundheitspflege.

4. G. Wendt, Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts und der philosophischen Propädeutik.

5. Fr. Glauning, Didaktik und Methodik des englischen Unterrichts.

6. W. Münch, Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts.

7. O. Jäger, Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts.

Es ist ein erfreuliches Zeichen, daß die höheren Schulen anfangen sich mehr als früher mit Pädagogik und Didaktik zu beschäftigen. Auch das Werk von Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen (Halle, 1902) legt Zeugnis davon ab; ebenso das Handbuch für Lehrer an höheren Schulen, das bei Teubner in Leipzig erscheint, sowie die »Lehrproben und Lehrgänge« von Fries und Menge.

Wir können dies nur begrüßen, wenn die Jugend unserer höheren Schulen von Lehrern geführt wird, die nicht nur in ihren Spezialfächern tüchtige Gelehrte, sondern auch in ihrer erzieherischen und unterrichtlichen Arbeit geschickte und denkende Künstler sind. Dazu will das Baumeistersche Handbuch ihnen verhelfen. Möchten sie nur alle diese Hilfe willig annehmen, und sich von der Wahrheit durchdringen lassen, daß es gilt, unserer Jugend nicht nur wertvolle Kenntnisse beizubringen, sondern vor allem auf ihre gesamte innere persönliche Entwicklung Einfluß zu gewinnen. W. Rein

4. Zweites Preisausschreiben der »Kantgesellschaft«

(Walter Simon-Preisaufgabe)

Das Problem der Theodicee in der Philosophie und Literatur des 18. Jahrhunderts mit besonderer Rücksicht auf Kant und Schiller

Die »Kantgesellschaft« schreibt hiermit auf Anregung ihres Ehrenmitgliedes, des Herrn Stadtrat Professor Dr. Walter Simon in Königsberg i. Pr., welcher ihr auch die zu dem Preisausschreiben nötigen Mittel zur Verfügung gestellt hat, die vorstehend formulierte Preisaufgabe mit dem Bemerken aus, daß nicht bloß eine referierende Darstellung, sondern eine kritische Geschichte des Gegenstandes verlangt wird. Außerdem gelten folgende Bestimmungen:

1. Die Bewerbungsschriften sind einzusenden an das »Kuratorium der Universität Halle«.

2. Ablieferungsfrist: 22. April (Kants Geburtstag) 1908.

3. Jede Arbeit ist mit einem Motto zu versehen. Name und Adresse des Verfassers dürfen nur in geschlossenem Couvert beigefügt werden, das mit dem gleichen Motto zu überschreiben ist.

4. Jeder Arbeit ist ein genaues Verzeichnis der benutzten Literatur, sowie eine detaillierte Inhaltsangabe beizufügen.

5. Nur deutlich geschriebene Manuskripte werden berücksichtigt. Eventuell ist Herstellung des Manuskripts durch Kopisten oder durch Schreibmaschine zu empfehlen.

6. Die Blätter des Manuskripts müssen paginiert und mit Rand versehen sein. Das Manuskript kann aus losen Blättern in einer mit Bändern versehenen Mappe bestehen.

7. Die Arbeiten müssen in deutscher Sprache abgefaßt sein.

8. Als Preisrichter fungieren: Professor Dr. Eugen Kühnemann an der Akademie Posen, Professor Dr. Paul Natorp an der Universität Marburg und Professor Dr. Theobald Ziegler an der Universität Straßburg i. E.

9. Die Verkündigung der Preiserteilung findet im Dezember 1908 in den »Kantstudien« statt.

10. Die gekrönte Arbeit erhält den Preis von Eintausend Mark. Sind weitere preiswürdige Arbeiten eingelaufen, so kann ein zweiter Preis von 400 M und ein dritter von 300 M gewährt werden. Sind keine absolut-preiswürdigen Arbeiten eingelaufen, so können die relativ-besten Beantwortungen nach dem Ermessen der Preisrichter aus dem Preisfonds Remunerationen erhalten; der Rest dient dann der Wiederholung dieser Preisfrage oder einer ähnlichen aus dem Gebiete der kritischen Geschichte der Theodicee.

11. Die Redaktion der »Kantstudien« ist berechtigt, aber nicht verpflichtet, preisgekrönte Arbeiten in ihrer Zeitschrift (resp. in den zugehörigen »Ergänzungsheften«) abzudrucken. Abgesehen davon bleiben die Arbeiten Eigentum der Verfasser.

12. Nichtgekrönte Arbeiten werden seitens des Kuratoriums der Universität Halle demjenigen zurückgegeben, welcher sich durch Angabe des betreffenden Mottos legitimiert. Nichtreklamierte Arbeiten werden nach Verlauf eines Jahres, im Dez. 1909, samt dem zugehörigen uneröffneten Couvert vernichtet.

Halle a. S., im Juni 1906.
(Reichardtstr. 15.)

Der Geschäftsführer der »Kantgesellschaft«,
Professor Dr. H. Vaihinger.

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Brafs, Dr. **Arnold**, Untersuchungen über das Licht und die Farben. I. Teil. Osterwieck a. Harz, A. W. Zickfeldt.

Dr. A. Braß behandelt dieses Gebiet der Naturlehre nicht nach dem allgemein üblichen Grundgesetz der Optik, nach welchem das Licht als eine Wellenbewegung des Äthers aufgefaßt wird, da er diese Hypothese für ein Vorurteil hält, sondern er will aus eigenen Beobachtungen das Wesen des Lichtes ableiten, ohne eine Hypothese vorauszuschicken. Diese Beobachtungen erstrecken sich auf Versuche über Lichtbeugung, Lichtbrechung und Lichtzerstreuung. Die Doppelbrechung und die Polarisation des Lichtes sollen im 2. Teil, der noch in Bearbeitung ist, behandelt werden. —

Im ersten Abschnitte weist der Verfasser auf die Bedeutung der Sonne als Kraftspenderin oder als Energiequelle hin. Bekanntlich wird durch das Sonnenlicht Energie übertragen und es kann ohne dasselbe auf der Erde auch kein organisches Wesen bestehen. Er bezeichnet daher im weiteren das Licht als Energie und unterscheidet eine chemisch wirksame und eine wärmeerzeugende Kraft desselben. Hierauf schließt er eine kurze Beschreibung der Sonne an, um sich bei der Untersuchung des Sonnenlichtes darauf zu beziehen.

Nun folgt eine Beschreibung jener Erscheinungen, auf welche der Verfasser sein Hauptaugenmerk gerichtet hat, nämlich Licht und Schatten mit den Beugungserscheinungen. Es werden die Vorrichtungen beschrieben, deren er sich bei seinen Versuchen bedient hat und die Versuche werden in einer Reihenfolge besprochen, welche die allmähliche Entwicklung der Beobachtungen von den einfacheren zu den zusammengesetzten Erscheinungen klar hervortreten läßt. Wenn es auch scheint, daß der Verfasser

die Bedeutung seiner Erklärungen überschätzt, da sie zum großen Teil nicht neu und nicht besser sind als die bisherigen, so möchte ich doch den didaktischen Wert der Arbeit hervorheben. Sie zeigt, wie man mit einfachen Mitteln genügend genaue Versuche ausführen kann, um von einem bestimmten Leitgedanken ausgehend auf eigenem Wege zu wissenschaftlichen Forschungsergebnissen zu gelangen.

Das Ergebnis der Versuche über die Lichtbeugungserscheinungen ist am Ende dieses Abschnittes zusammengefaßt mit den Worten: »In dem Wirkungsgebiet einer räumlich begrenzten Energiequelle entstehen vom Rande jeder Zone, welche die Ausbreitung der Energie hindert, divergierend ausgehende, energiereichere und energieärmere Bezirke, deren Ausbildung durch die Winkel bedingt wird, unter denen die einzelnen Punkte der Energiequelle von den Grenzen der hemmenden Zone aus erscheinen. Werden durch Auffangschirme Durchschnitte durch diese räumlich ausgedehnten Gebiete gewonnen, so treten für unser Sehvermögen helle und dunkle oder farbige Streifen hervor, zwischen denen auf jedem Durchschnitte gleiche Verhältnisse herrschen. Es ist deswegen ganz ausgeschlossen, daß Wellenbewegungen die Ursache dieser Streifen abgeben können! Flächen, welche Energie zu spiegeln vermögen, zeigen Erscheinungen längs der Grenzen desjenigen Raumes, der durch die zurückgeworfene Energie beeinflußt wird.« —

Unter Energie ist hier jedenfalls Licht gemeint, denn für jede Form der Energie kann obiges nicht gelten. Was nun die Ausbreitung der Lichtstrahlen an den Schattengrenzen eines Körpers, mit Rücksicht auf den Winkel[1]) unter welchem die Lichtquelle von diesem aus erscheint, anbelangt, so ist hier zunächst die bekannte Erscheinung von Halbschatten und Kernschatten zu beachten, die auf S. 33 in der üblichen Weise erläutert wird und sich durch die geradlinige Ausbreitung der Lichtstrahlen erklären läßt. Viele Erscheinungen bei den angeführten Spaltbildern sind auf diese zurückzuführen.

Anders ist es mit der eigentlichen Lichtbeugung, die besonders bei starker Spaltverengung hervortritt, wobei sich das Spaltbild bedeutend verbreitert. Da bei einem solchen Spaltbild, wie durch die Versuche gezeigt wird, die Breite der hellen und dunklen und der farbigen Streifen gleichfalls nicht nur von der Spaltbreite, sondern auch von der Form und Größe der Lichtquelle abhängig sind, glaubt Dr. Braß daraus schließen zu können, daß dies mit der Erklärung der Lichtbeugung nach der Wellenlehre im Widerspruch stehe. Jedenfalls hätte der Verfasser auf die Erklärung nach der Wellentheorie, welche hier zufolge des Huyphensschen Prinzips annimmt, daß jedes schwingende Ätherteilchen im Spalt wieder zum Ausgangspunkt von Wellen oder Lichtstrahlen wird, die sich gegenseitig beeinflussen und so die Streifen hervorbringen, eingehen und diese im einzelnen widerlegen sollen, ehe er sie als unzureichend verwirft. Die in

[1]) Die Sonne erscheint z. B. (S. 10) unter einem Winkel von 32 Bogenminuten, oder als runde Scheibe von 15 mm Durchmesser im Abstande von $1\,^3/_4$ m.

dem Buche angeführten Eigenschaften der Lichtbeugung sind zwar noch nicht durchweg aus dem Huyghenschen Prinzip einwandfrei abgeleitet worden, doch beschränkt sich der Verfasser des vorliegenden Buches auch mehr auf deren Beschreibung anstatt der Zurückführung auf Prinzipien, da er es vermeiden will, Hypothesen einzuführen. Es ist sicher, daß die Beobachtungen und die Schlußfolgerungen aus denselben die Grundlage der Forschung bilden, doch ist es zur einheitlichen Erklärung der Naturerscheinungen erforderlich, sie auf Prinzipien oder Hypothesen zurückzuführen, deren Anwendbarkeit und Richtigkeit immer wieder von neuem zu prüfen ist.

In dem Abschnitt über die Brechung des Lichtes glaubt der Verfasser eine Erscheinung, welche er als Hebung des Bildes bezeichnet, besonders hervorheben zu müssen, da sie bisher nicht genügend Berücksichtigung gefunden haben soll, nämlich die Bildhebung beim Hindurchtreten der Lichtstrahlen durch ein dichteres Mittel. Diese bezeichnet er als ursprünglich und leitet daraus die Brechungsgesetze ab, denn er meint, die Bildhebung läßt sich nicht aus den Brechungsgesetzen erklären. Wenn ein Gegenstand sich unter einer Wasserschicht befindet, so erscheint er dem darüber befindlichen Auge gehoben, denn die Lichtstrahlen, die von einem Punkte des Körpers divergierend ausgehen, werden beim Übergang aus dem dichteren Medium (Wasser) in das dünnere (Luft) so gebrochen, daß sie noch mehr divergieren und daher das Bild des Gegenstandes unter einem größeren Gesichtswinkel also näher erscheinen lassen. Es ist nicht einzusehen, warum diese Erklärung umgekehrt werden soll. Es ist klar, daß nur das Auge dieses Bild in kürzerer Entfernung sieht, indem es die gebrochenen Strahlen nach rückwärts verlängert und das Bild in den Schnittpunkt derselben projoziert. Das Licht muß aber die ganze Weglänge vom Gegenstand bis zum Auge zurücklegen. Wenn die so divergierenden Lichtstrahlen durch eine Linse zu einem Bildchen im Mikroskop vereinigt werden, so muß man bei der Einstellung desselben auf die größere Divergenz der Strahlen Rücksicht nehmen, damit kein unscharfes Bild entstehe. Aber es ist nicht richtig, daß bei der Bestimmung der Lichtgeschwindigkeit im Wasser nach der Methode von Foukault der Abstand des Spiegels hinter der Wasserschicht verändert werden müßte, damit durch die Linse ein scharfes Bild auf den Schirm geworfen werde, sondern es genügt, wenn der Schirm so eingestellt wird, daß darauf ein scharfes Bild entsteht. Übrigens ist der Ablenkungswinkel des Lichtkegels, der für die Berechnung der Lichtgeschwindigkeit maßgebend ist, von dem Abstand des Schirmes unabhängig, und daher ist der Einwand des Verfassers gegen diesen Versuch unberechtigt.

Hans Friedrich, Ingenieur

II Pädagogisches

Ziehen, J., Schulpolitik und Pädagogik. Leipzig, Teubner. 60 Pf.

Der Verfasser hat sich auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik einen sehr geachteten Namen erworben. Seine Vorträge, Abhandlungen und Rezensionen legen immer Zeugnis ab von eindringendem Verständnis und liebevollem Eindringen in die Probleme der Erziehung und des Unterrichts, frei von aller Befangenheit, einem großen und freien Zug der Auffassung folgend. Auch der vorliegende Vortrag legt davon Zeugnis ab. Gegen die Errichtung pädagogischer Professuren an den preußischen Universitäten — eine Forderung, die in dem Vortrag gestreift wird — hat man zuweilen den Einwand gehört, daß es an geeigneten Persönlichkeiten fehle. Das ist von Grund aus falsch. J. Ziehen z. B. würde eine Zierde eines solchen Lehrstuhls sein, auf dem seine Anlagen und seine Interessen zu schönster Entfaltung gelangen würden, dem Schulwesen und der pädagogischen Wissenschaft zum Segen. Aber davon ist man in Preußen ja noch weit entfernt. Der neueste Preußische Schulentwurf ist auch ein Zeichen davon, wie einflußlos die Universitäten auf die Gestaltung und Durchbilduug einer gesunden Volkserziehung sind.

Jena W. Rein

Pallat, L., Schule und Kunst in Amerika. Leipzig, Teubner. 80 Pf.

Die Abhandlung des Herrn Pallat, die auf eingehendem Studium der Erziehungs-Abteilung auf der Weltausstellung in St. Louis und mehrfachem Hospitieren in amerikanischen Schulen beruht, kann als ein zuverlässiger Führer für das Gebiet des Kunstunterrichts geschätzt und empfohlen werden. Das Urteil des Verfassers zeichnet sich durch ruhige, objektive Überlegung auf Grund reifer Erfahrung und solider Kenntnisse aus. Nur an wenigen Stellen wird der Leser vielleicht versucht sein, ein Fragezeichen anzubringen.

Jena W. Rein

FACHPRESSE

Aus der philosophischen und pädagogischen Fachpresse

Gutberlets Philosophisches Jahrbuch. 19. Jahrg. 2. Heft.

I. Abhandlungen: Jos. Blas. Becker, Der Satz des hl. Anselm: Credo, ut intelligam in seiner Bedeutung und Tragweite (Schluß folgt). — Nic. Stehle O. M. I., Die Phantasie und ihre Tätigkeit (Schluß folgt). — M. Horten, Paulus, Bischof von Sidon (XIII. Jahrh.). Einige seiner philosophischen Abhandlungen. — J. Beping, Rudolph Eucken. Zu seinem 70. Geburtstag. — II. Rezensionen und Referate. — III. Zeitschriftenschau. — IV. Novitätenschau. — V. Miszellen und Nachrichten.

Commers Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. XX. 4. Heft.

Dr. Michael Gloßner, Aus Theologie und Philosophie. (Janssens, Summa Theol. T. VI. Sattel, Deutingers Gotteslehre. Heinze-Überweg, Grundriß der Gesch. der Philosophie, Mittlere Zeit, 9. Aufl. Garbe, Die Bhagavadgîtâ; Die Samkhya-Philosophie.) — P. Reginald M. Schultes, Die Wirksamkeit der Sakramente. — Dr. J. Ries, Die Gotteslehre des hl. Bernard. — Fr. Norbertus del Prado, De B. Virginis Mariae sanctificatione. Commentatio in D. Thomae Summae Theol. P. 3 qu. 27. (sequitur.) — P. Josephus a Leonissa, Die mittelalterlichen Kirchenlehrer und die unbefleckte Empfängnis der Gottesmutter. — Literarische Besprechungen.

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie u. Hygiene. Herausg. von Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.

H. Zimmer u. Th. Fritzsch, Geschichte der Pädagogik im Jahre 1905.

Glauben und Wissen. Von Dr. phil. E. Dennert. IV. Jahrg. Heft 6. 1906.

Lic. O. Schneider, Pfingst-Geist. — Pfarrer H. Werner, Jesus ein Essäer? — Pfarrer W. Studemund, Darwinistische Ethik. — Justizrat J. Richter, Wissen und Glauben des Philosophen Nikolaus von Cues. — Zeugen Gottes aus Wissenschaft und Kunst. — Umschau in Zeit und Welt. — Antworten auf Zweifelsfragen. — Apologetische Rundschau.

Die Kinderfehler. Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie. Im Verein mit Medizinalrat Dr. J. L. Koch, herausgeg. von J. Trüper, Direktor des Erziehungsheimes und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Südstädtischen Mittelschule für Mädchen in Elberfeld. XI. 9. Heft.

A. Abhandlungen: Adolf Gerson, Das psychophysische Prinzip der Übung. — Martha Silber, Die Sprache meiner Kinder (Schluß). — B. Mitteilungen: E. Blumgrund, Eine ungarische Laura Bridgman. — M. Kirmsse, Die II. österr. Konferenz des Schwachsinnigen-Wesens zu Wien, am 7. und 8. April 1906. — Dr. Friedr. Schmidt, Bericht über den 2. Kongreß für experimentelle Psychologie in Würzburg vom 18.—21. April 1906. — Dir. J. Trüper, Fürsorgeerziehung. — C. Literatur: »Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer. Von Weniger. — Dewitz, Otto von, Beiträge zur Hilfsschulfrage. Von W. J. Ruttmann.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

Lomberg, Einladungsschrift zur 43. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen 1906. Inhalt: Dietrich Homt. Von Dams. — Einige Bemerkungen zur Reform des deutschen Unterrichts in der Volksschule. Von R. Lange. — Bericht über die 42. Hauptversammlung. — Neue Bücher.

Reukauf-Heyn, Ev. Religionsbuch. II. Leipzig, Wunderlich.

Paul, Für Herz und Gemüt der Kleinen. Ebenda.

Schildecker, Gesinnungbildung. Ebenda.

Franke, Niederschriften. Ebenda.

Endemann, Die Weltanschauung der Hohenzollern usw. Leipzig, Voigtländer.

Schulze, Die Mimik der Kinder usw. Ebenda.

Siebeok, Über musikalische Einfühlung. Ebenda.

Protokolle des 3. Kunsterziehungstages. Ebenda.

Clemenz, Methodik des geographischen Unterrichts. Breslau, Woywod.

Heyn, Kirchengesch. bis 1500. Leipzig, Wunderlich.

Förster, Deutsche Bildung usw. Ebenda.

Der Säemann. Erster Band. Leipzig, Teubner.

Keller, Monatshefte der Comenius-Gesellschaft. Berlin, Weidmann.

Wilk-Haase, Geometrie der Mittelschule. Dresden, Schambach.

Teubners Schülerausgaben, Plato. Leipzig, Teubner.

Pallat, Schule und Kunst in Amerika. Ebenda.

Glück-Rumm, Deutsches Lesebuch. Stuttgart, Bonz.

Thrändorf-Meltzer, Kirchengesch. Lesebuch. I. u. II. Dresden, Schambach.

Ziehen, Schulpolitik und Pädagogik. Leipzig, Teubner.

Ehrengabe der Latina. Halle, Waisenhaus.

Remus, Der dynamologische Lehrgang. Leipzig, Teubner.

Erdmann, Die Volksschule am Abgrund? Crefeld, Wormes u. Lüthgen.

Münch, Eltern, Lehrer und Schulen in der Gegenwart. Berlin, A. Duncker.

Otto, Bilder aus der neueren Literatur. Minden, Marowsky.

Stempel, Der Schulgarten. Ebenda.

Rhode, Wider die Kirchenherrschaft usw. Ebenda.

Dorner, Individ. und soziale Ethik. Berlin, Schwetschke.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

AUFSÄTZE

Zur Geschichte der Kinderforschung und Kinderbeobachtung

Von

Dr. **Theodor Fritzsch** in Leipzig

Als Begründer der Kinderpsychologie wird der Marburger Prof. Dieterich Tiedemann bezeichnet, der im Jahre 1787 »Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern« veröffentlichte,[1]) die er an seinem Sohne Friedrich angestellt hatte. Sonderbarerweise sind diese Aufzeichnungen in Deutschland erst wieder auf dem Umwege über Frankreich bekannt geworden.

Noch seltsamer muß aber die Tatsache berühren, daß in den geschichtlichen Rückblicken, die die neuere und neueste Literatur über Kinderforschung und Kinderbeobachtung gibt, die ganze große Gruppe der deutschen Philanthropinisten vollständig übersehen worden ist, insbesondere der Anteil, den diese verdienten Männer an dem bezeichneten Gebiet haben, nirgends berücksichtigt worden ist. Im folgenden soll nun der Versuch unternommen werden, diese Tätigkeit der Philanthropinisten wieder der Vergessenheit zu entreißen.

Die Anhänger Basedows haben im Gefolge Rousseaus nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis für die Kinderbeobachtung und Kinderforschung Hervorragendes geleistet.

Eine Abhandlung zur Theorie der pädagogischen Beobachtung, die sich in dem Organ des Dessauer Philanthropins, in den

[1]) Zuerst in den Hessischen Beiträgen, St. 6, neu herausgeg. von Chr. Ufer. Altenburg 1897.

Pädagogischen Unterhandlungen vom Jahre 1778 (1. Quartal) findet, muß zunächst hervorgehoben werden. Sie dürfte auch heute noch großem Interesse begegnen, weshalb sie hier im Auszuge wiedergegeben sei.

Die unzeitige Theoriensucht der Sterblichen ist eins der mächtigsten Hindernisse, die den Fortgang der menschlichen Erkenntnis hemmen. Dies gilt besonders von der Erziehungskunst. Um der Pädagogik mehr Vollkommenheit zu verschaffen, muß sie auf Erfahrung gegründet werden. Dazu ist nötig die pädagogische Beobachtung. Derselben stellen sich aber große Schwierigkeiten entgegen. Die erste liegt in der Unsicherheit der Beobachtung.

In der Seele, und im ganzen Menschen, ist nie eine Wirkung die Folge einer Ursache, sondern das zusammengesetzte Produkt vieler. Will man also Vermutung zu einiger Gewißheit erheben, so müßte man die ganze innere und äußere Lage des Zöglings in jedem Zeitpunkte sehr genau kennen, alle seine Begegnisse merken, Speisen und Getränke, selbst die Luft um ihn, mit Barometer und Thermometer abwägen, um aus der Vergleichung aller dieser Umstände mit Wahrscheinlichkeit zu mutmaßen, wieviel oder wie wenig ein jeder an der Revolution Anteil gehabt haben mag.

Lächerlich könnte es wohl manchem scheinen, wenn er sich vorstellt, daß er mit der Fleischwage[1]) oder dem Barometer[2]) untersuchen soll, wie sein Knabe von einem moralischen Fehler befreit worden ist; manchem paradox, allein alles muß lange Zeit paradox sein, ehe es zur Wahrheit wird. Inzwischen ist der Einfluß dieser körperlichen Ursachen auf unsere moralische und intellektuelle Vollkommenheit so gewiß, so mächtig, so allgemein, daß ich fest überzeugt bin, die Psychologie müsse bei diesem Einflusse anfangen, und könne nur alsdann erst gedeihen, wenn unsere Kenntnis desselben genauer und vollständiger ist.

Die zweite Schwierigkeit ist, daß keiner unsrer Erzieher gehörig

[1]) Neuerdings wurde in Göttingen mit Hilfe des Körpergewichts festgestellt, »welchen Einfluß die einzelnen Phasen des Schullebens auf die Kinder ausübten«. Vergl. den Aufsatz von G. Gothe in den Päd. Studien 1906. S. 137.

[2]) Goethe: »Sind wir ein Spiel von jedem Druck der Luft?« — Vor kurzem (1905) erschien ein Buch »Wettereinflüsse« von Prof. Edwin Grant Dexter von der Universität Illinois. Er hat an 12759 Kindern beobachtet, in welcher Weise das Wetter ihr Betragen und ihre Leistungen beeinflußt. Nach seinen Mitteilungen werden während der Londoner Nebel und an Tagen, an denen das Wetter besonders drückend ist, gewisse Bücher weggeschlossen, da ein Fehler in ihnen verhängnisvolle Folgen haben würde.

für die Beobachtung zubereitet zur Erziehung kommt, und also auch von den wenigsten genaue, richtige Beobachtung zu fordern ist.

Endlich ist es ungemein schwer, das Gewisse der Erfahrungen von unsern Vermutungen abzusondern.

Was nun zu tun? Auf einer Seite Gefahr zu irren, auf der anderen Gefahr der Unvollständigkeit. Sollen wir Beobachtung, Nachdenken und Untersuchung aufgeben?

Ebensowenig wie sich die Medizin durch viele Mißerfolge bestimmen läßt, die Beobachtung einzustellen, darf es die Pädagogik tun. Ist es denn nicht unendlich besser, sich neunmal zu irren, um zum zehnten Male die Wahrheit zu erwischen, als die Wahrheit nicht einmal finden wollen, um sich nicht neunmal zu irren?

Wie aber sind pädagogische Beobachtungen anzustellen?

Zunächst sind dazu psychologische Kenntnisse erforderlich, eine »kleine Dosis Kenntnis der Seele und des Menschen von sich, von andern, aus wahrer und erdichteter Geschichte«.

Da aber an Kindern und jungen Leuten ein großer Teil dieser psychologischen Kenntnisse erworben werden kann, so wäre es sehr heilsam, wenn einige, die Talent genug dazu haben, ihre Zöglinge bloß beobachteten, um den Menschen an ihnen zu studieren: man wird ohne meine Versicherung glauben, daß man ihn nirgends besser und bequemer studieren kann.

So ausgerüstet, und vorzüglich mit der Kenntnis seiner selbst wohl versorgt, lasse sich der Beobachter von allen, die nun etwas von dem Zöglinge wissen können, seinen ganzen vorigen Lebenslauf erzählen, seine Diät im Essen, Trinken, Kälte, Hitze, Bewegung, seine Beschäftigungen, Vergnügen, seinen Umgang, die Charaktere der Personen, die ihn umgeben haben, die Art des wechselseitigen Verhaltens zwischen ihm und ihnen, und vor allen Dingen lerne er seinen Vorgänger genau und womöglich durch sich selbst kennen, es sei ein Informator, eine Kindermuhme, oder eine Amme.

Nunmehr wendet sich der Blick auf den Zögling. Man sei anfangs ganz kalter Zuschauer, bemühe sich so wenig als möglich auf ihn zu wirken, setze ihn durch mannigfaltige Veranlassungen in Wirksamkeit und locke ihn den ganzen Umfang seiner kleinen Tätigkeit, seines Denkens, Empfindens und Wollens ab, suche die Dauerhaftigkeit, Schwäche, Stärke seines Körpers, die Beschaffenheit seiner Organisation durch Proben und Versuche zu erforschen. In einigen Wochen wird man so ziemlich den Grad einer jeden seiner körperlichen, denkenden und wirkenden Kräfte und ihr Verhältnis untereinander wissen, und die Richtung seiner Tätigkeit kennen.

Auf diesen Grund baut der Erzieher seinen Operationsplan: aus diesen Prämissen schließt er, welche Kräfte in seinem Zögling gestärkt, welche geschwächt werden müssen, welche Richtung er ihnen geben, wie er dies durch direkte oder indirekte Mittel bewirken, wie er den Einfluß der Eltern hindern oder nützen, welche Rolle er insbesondere gegen ihn spielen muß — mit einem Worte, was und wie er's zu tun hat. Sobald ein solcher Plan im allgemeinen entworfen ist, und nunmehr an die Ausführung Hand gelegt wird, muß die Aufmerksamkeit des Erziehers beständig gespannt sein, um erstlich jede äußerliche Situation zu bemerken, in welche der Zögling durch den Zufall oder durch die eigne Veranstaltung des Erziehers gesetzt wird. Allenthalben, in der Gesellschaft, auf der Stube, bei den Vergnügen, bei der Arbeit muß er das kleinste Detail der Begebenheiten sich nicht entwischen lassen, als wenn er der Geschichtsschreiber des kleinen Mannes werden wollte.

Sein zweites Augenmerk müssen die Wirkungen, Veränderungen und Revolutionen sein, die in dem Mikrokosmus seines Zöglings vorgehen. Seine erste Frage bei jeder ist — woher das? — Sehr oft läßt sich die Ursache auf der Tat ertappen, wenn die Wirkung unmittelbar darauf erfolgt: ein fleißiger Beobachter wird diese sogar sehr oft voraussehn: allein bei aller Aufmerksamkeit wird man doch nicht selten — besonders bei Schülern von einem sehr gemischten Temperamente — von einer Wirkung an ihnen überrascht, daß man stutzt, und in sein voriges Leben zurückgehn muß, um eine wahrscheinliche Ursache davon aufzufinden.

Das Resultat fortgesetzter Beobachtung würde eine Erziehungsgeschichte sein, die folgende Punkte enthalten müßte:

I. Kurzgefaßte Erzählung des Wichtigsten, das der Erzieher von der vorhergegangenen Erziehung, Lebensart, den Umgang und der Beschäftigung des Zöglings erfuhr, und vornehmlich Schilderung seines Vorgängers.

II. Schilderung der Eltern und derjenigen Personen, die den Zögling täglich oder am öftersten umgaben.

III. Schilderung des Beobachters, insofern vernünftige Eigenliebe und Selbstkenntnis sie zulassen.

IV. Schilderung des Zöglings nach den verschiedenen Epochen des Alters, der Erziehung, gewisser großer Revolutionen der äußerlichen Umstände, oder seiner selbst; z. B. wenn eine große Krankheit, der Tod eines von seinen Eltern, oder ein ähnlicher Zufall Veränderung macht.

V. Der Erziehungsplan im ganzen, nebst den Gründen, warum er so, und nicht anders eingerichtet wurde — seine Abänderung oder Modifikation. — Hauptsächlich Bewegungsgründe und Veranlassungen nicht vergessen!

VI. Erzählung der Details in der Erziehung: wie man Kräfte und Triebe erwecken, beloben, stärken wollte; wie man schädliche Einflüsse zu hindern, oder schon angerichteten Schaden wieder gut zu machen suchte — mit einem Worte, eine Erzählung aller einzelnen Methoden, die man brauchte, den Kopf, den moralischen Charakter und den Körper zu entwickeln und zu bilden. Bei überhäufter Materie könnte man dieses Kapitel in vier Abschnitte teilen — Kopf — moralischer Charakter — Körper — gesellschaftliche Artigkeit.[1]) Jedesmal berichte man den Erfolg, und habe soviel Selbstverleugnung, daß man den guten nicht allein seiner Methode zuschreibe, sondern nehme sorgfältig Rücksicht auf die Nebenursachen, die mitzuwirken schienen.

Inzwischen, da eine so umständliche Geschichtserzählung, vor der Hand nicht so leicht zu erwarten steht, weil es bisher bei Pädagogen nicht sehr gewöhnlich gewesen ist, den Beobachter mit dem Erzieher zu verbinden, so wird es für unseren Zweck genug sein, einzelne Methoden bei einzelnen Geschäften der Erziehung zu erzählen, und dabei diese drei Punkte in Obacht zu nehmen: 1. wie man verfuhr, 2. warum man so verfuhr, 3. was aus dem Verfahren erfolgte.

Der Aufsatz schließt mit den Worten: »Und nun ihr Pädagogen, Hofmeister, Informatoren, Kinderlehrer, Rektoren, Konrektoren, Schulmeister und Professoren! — beobachtet, schreibt!

Die Naturkündiger lassen mit einer Sorgfalt, als wenn das Wohl des Weltalls davon abhinge, Barometer aufstellen, um das Wetter zu beobachten, verschreiben und verdrucken Riese Papier mit 0,9° und 0,5°, weil sie vermeinen, ihre Wissenschaft dadurch zu vervollkommnen: wollet Ihr dann, die ihr so großen Einfluß auf die Welt haben wollt, haben sollt, und haben könntet, Kopf und Hände in den Schoß legen, und nicht für den Unterricht eurer Nachfolger sorgen? Ihr schreit ja, wie der rasende Ajax, wenn jemand eure Zunft verachtet — und ihr tut wohl daran — wollt ihr weniger warmen Eifer für die Kunst, als für die Zunft, haben? — Wenn unsere Großväter nicht uneigennützig kleine Linden vor meinem Fenster gepflanzt hätten, so

[1]) Beobachtungstafeln mit ähnlichen Rubriken fordert in neuerer Zeit der Italiener Const. Melzi. Vergl. Kretzschmar, Pol. Päd. 1904. S. 17 f.

würde jetzt nicht die ganze Stadt in dem anmutigen Schatten dieser dichten Allee lustwandeln.

Also noch einmal — beobachtet, und dann — schreibet!«

Der Verfasser unterzeichnet sich mit Wl. Wie ich an anderem Orte[1]) nachgewiesen habe, ist es der Schriftsteller der Sturm- und Drangperiode Johann Karl Wezel in Leipzig.[2])

Zunächst war der Apell Wezels ohne Erfolg. Der Herausgeber des Journals, Wolke, wendet sich dann noch einmal an die Leser.[3]) (Pädagogische Unterhandlungen. Dessau 1778, S. 1041.) Zu einem Aufsatze: »Sollte nicht bei allem Reichtum an Erziehungsschriften in unsern Zeiten gleichwohl in der Pädagogik noch eine sehr merkliche Lücke sein«, bemerkt er:

»Die Erziehungskunst ist noch fast in ihrer ersten Kindheit, wie es die Heilkunst war zur Zeit des Hippokrates. Laßt uns von nun an nur mehr die Kinderseelen, ihre Neigungen, ihre Unarten, ihre Krankheiten beobachten, Arzneimittel versuchen, die versuchten glücklichen Kuren aufzeichnen, und die nötigen Nachrichten davon dem Publikum zum Gemeinnutzen bekannt machen. Vielleicht wird unter dieser Bedingung in zwei Jahrhunderten die Lücke bei der Erziehungskunst so ausgefüllt, wie eine ähnliche Lücke bei der Heilkunst in mehr als zwei Jahrtausenden nach dem Hippokrates ausgefüllt worden sein mag. Die Absicht dieser Unterhandlungen geht vorzüglich dahin, solche angestellte Beobachtungen über gute und fehlerhafte Neigungen und Gewohnheiten, schon angewandte, oder uns andern ratsam scheinende Mittel, die guten zu stärken und den bösen abzuhelfen, hier zu sammeln, und den Erziehern zur Anwendung in ähnlichen Fällen zu empfehlen.«

Ferner heißt es: »Was für ein Schatz würde nicht eine Sammlung solcher Anmerkungen über die Natur der jungen Kinderseelen sein, wenn sie sich auf sichere Erfahrungen gründeten. Dies wären die besten Materialien, aus welchen dereinst nach Jahrhunderten das zuverlässigste System der Erziehungskunst erbaut werden könnte.« Einsender von Kindergeschichten würden nicht allein das einstimmige

[1]) Vergl. Th. Fritzsch, E. Chr. Trapp. Dresden 1900.

[2]) Eine Würdigung dieses mit Unrecht vergessenen Pädagogen ist im Werke. Er ist der Verfasser eines Robinson, der einer neueren Bearbeitung zu Grunde liegt. Vor Pestalozzi hat er als Ziel der Erziehung bezeichnet: »Die größte Summe menschlicher Kräfte in dem besten Ebenmaße zu entwickeln.«

[3]) Auch Herr Kanzleirat Herbart und Herr Kammerrat Herbart gehörten zu den Pränumeranten der Zeitung. Sie haben nach den Pränumerantenlisten »je 4 Rtlr. 8 gr.« bezahlt.

Lob und den herzlichsten Dank ihrer Zeitgenossen, sondern auch den ganzen Segen der Nachwelt erhalten.

Offenbar beeinflußt durch Wezel, hat sich dann E. Chr. Trapp, Professor der Pädagogik zu Halle, in seinem Versuche einer Pädagogik[1]) ausführlich zur Theorie der pädagogischen Beobachtung geäußert:

Mit der menschlichen Natur geht es uns wie mit der Witterung: wir kennen sie nur im allgemeinen. »Es wird darauf ankommen, sie (die äußerlichen Erscheinungen der menschlichen Natur) genau und vollständig aufzufassen, und richtig zu beschreiben. Bloß der Mangel sorgfältig und lange genug angestellter anthropologischer Beobachtungen, und daraus fließender zuverlässiger Erfahrungen, nebst dem Mangel richtig daraus gefolgerter Regeln sind, wie mir deucht, Ursache, daß wir, so wie in der Politik und Moral, also auch in der Erziehung noch so weit zurück sind . . . . . . Erst, wenn wir die gehörige Anzahl richtig angestellter pädagogischer Beobachtungen und zuverlässiger Erfahrungen hätten: so könnten wir ein richtiges und vollständiges System der Pädagogik schreiben.«

Wie sind die Beobachtungen anzustellen?

Es sind zunächst die allgemeinen Vorschriften zu beachten, die für alle Beobachtungen gelten. Dem Pädagogen ist es ganz besonders nötig, daß er viel mit Kindern Umgang gehabt haben muß und zwar als Lehrer und Gesellschafter, und daß er keine der herrschenden »Meinungen . . . . so fest angenommen habe, daß er nicht bereit wäre, sie fahren zu lassen, wenn eine andere, sollt es auch gerade die entgegengesetzte sein, mehr Wahrscheinlichkeit, daß sie besser sei, bekömmt«.

Was für Beobachtungen sind anzustellen?

1. Beobachtungen über die geistigen Kräfte: »Man gebe mehreren Kindern von einerlei Alter verschiedene Gegenstände, Spielzeug, Bücher, Modelle, Gemälde usw. und lasse sie damit nach Belieben schalten und walten.« Es soll dadurch ermittelt werden, wofür sich das einzelne Kind interessiert und wie bald es ermüdet. Dabei zähle man, wieviele und welche Ideen, Empfindungen und dadurch veranlaßte Äußerungen und Handlungen in einer gewissen Anzahl von Minuten und Sekunden in den Kindern entstehen und zum Vorschein kommen«. »Man führe das Experiment durch alle möglichen Kombinationen von Alter der Kinder, von Zahl, Beschaffenheit, Verschiedenheit der Kinder und der Gegenstände durch.«

---

[1]) Hier zitiert nach Th. Fritzsch, E. Chr. Trapp, S. 113 f.

2. Beobachtungen über die moralischen Kräfte: Die Kinder müßten »auf allen ihren Schritten und Tritten belauscht werden«. »Man müßte dabei die Kunst verstehen, sie auszufragen, wie ihnen . . . . diese oder jene Begierde gekommen sei.« Auch sind »Beobachter« einzusetzen, »die weder von den Lehrern noch von den Schülern gesehen werden könnten«. »Diese Beobachter müßten nun auf jede, auch die allerkleinste Bewegung der Kinder, auf ihre Ursachen und Folgen acht geben, und sie alle gezählt in ihr Protokoll tragen.«

3. Beobachtungen über die physischen Kräfte der Jugend.

4. Beobachtungen über das Verhältnis der aufgewendeten Zeit und Kraft zum Erfolge in den einzelnen Unterrichtsfächern. Diese würden namentlich zur Verbesserung der Methode führen.

Trapp ist sich bewußt, daß die zur Verfügung stehenden Hilfsmittel völlig unzulänglich sind. »Wir haben keine Experimentalpsychologie, so wie wir eine Experimentalphysik haben«, schreibt er in seinem Versuche einer Pädagogik (S. 66). Und Wezel erwartet von dem Fortschritte der Naturwissenschaften außerordentlich viel für die Pädagogik. »Pädagogen, Moralisten, Ärzte«, sagt er,[1] »wären ungleich glücklicher in ihren Absichten, wenn sie jemals zu einer tieferen Einsicht in Temperament, Organisation und Disposition (des Körpers) gelangten. Wenn wir dahin gelangen sollen, wird von der Bereicherung der Physik, Chemie, Anatomie und Physiologie abhängen . . . Vielleicht erfinden wir auch Gläser, womit wir den Bau unserer Organe genauer untersuchen und feine Werkzeuge erblicken, wo wir jetzt keine vermuten: einige Köpfe, die von der Natur mit Beobachtungsgeist, Geduld und Ruhmbegierde ausgerüstet sind, können alsdann von dem Zusammenhange unserer Maschine Belehrungen geben, die in Erstaunen setzen werden!«

Was ist nun in praxi für die Kinderforschung und Kinderbeobachtung von den Philanthropen geschehen?

Die Versuche in Dessau können hier übergangen werden. Im folgenden sollen nur die zahlreichen Beobachtungen zusammengestellt werden, die an Kindern angestellt und veröffentlicht wurden. In den Pädagogischen Unterhandlungen finden sich folgende Aufsätze zu unserem Gegenstande:

»Ein merkwürdiger Charakter eines Knaben von sechs Jahren.«

»Versuch über die früheste Bildung junger Kinderseelen im ersten und zweiten Jahre der Kindheit.« (Von Campe.)

---

[1]) Versuch über die Kenntnis des Menschen. Leipzig 1784. 1. Teil S. 199 f.

»Ein lehrreiches und erfreuliches Beispiel von Erziehung kleiner Kinder.

»Bemerkungen über die Entwicklung des Charakters bei einem fünfzehnjährigen Jüngling.«

»Die Geschichte eines dritthalbjährigen Kindes.«

Eine Förderung erfuhr dann die Idee durch das »Magazin zur Erfahrungsseelenkunde« von KARL PHILIPP MORITZ[1]) (1783 ff.). Das Erscheinen desselben wurde von den Dessauer Pädagogen freudig begrüßt. Mehrere Aufsätze in den Pädagogischen Unterhandlungen verdanken diesem Magazin ihr Entstehen. So erzählt WOLKE z. B., worauf seine frühesten Erinnerungen zurückgehen. Ein anderer berichtet »über einige Szenen aus seiner Kindheit«, ein dritter sendet einen Aufsatz ein mit der Überschrift: »Zufällige Gedanken über die ersten Eindrücke und früheren Empfindungen bei Kindern.«

Auch der »freundliche Bund der Erziehungsrevisoren« hat der Kinderforschung Beachtung geschenkt. In dem Plane zum Revisionswerke (1785) wurde unter andern folgende Preisaufgabe gestellt:

»Journal eines Vaters über sein Kind von der Stunde seiner Geburt an, enthaltend: eine treue Darstellung der gesamten physischen und moralischen Behandlung des Kindes samt deren Folgen und Wirkungen; Bemerkung der ersten Äußerungen von Selbsttätigkeit, Aufmerksamkeit, Freude, Schmerz, Gebrauch des Körpers und seiner einzelnen Glieder, vornehmlich der Sinne; Fortschritte der körperlichen und geistigen Entwicklung; allmähliche Bildung der Sprache der ganz eignen simpeln Kindergrammatik; erste Keime der individuellen Neigungen und Leidenschaften.«

Eine Menge Schriften sind, wie die Erziehungsrevisoren berichten, darüber eingelaufen. Nur zwei wurden zur Veröffentlichung für gut befunden. Die eine: »weil ihr Verfasser den Mut gehabt hat, die ganze Behandlungsart seines Kindes nach Rousseauschen Vorschriften einzurichten.« Dieser Vater wagte daher zuweilen Extreme. deren Erfolg nicht abzusehen war. »Aber sein Glaube an Rousseau und an die Natur war so stark, daß er sich durch keine Besorgnisse irre machen ließ.«

Beide Arbeiten sind nicht im Revisionswerk veröffentlicht, sondern

[1]) K. PH. MORITZENS Arbeiten und seiner Mitarbeiter am »Magazin« sind hier nicht berücksichtigt worden, da sie außerhalb des Rahmens des vorliegenden Aufsatzes liegen.

im Braunschweigischen Journal[1]) philologischen und pädagogischen Inhalts, welches eine Fortsetzung des Revisionswerkes war. Die erste ist anonym erschienen und führt den Titel: »Tagebuch eines Vaters über sein neugebornes Kind.«[2]) Die andere ist überschrieben: »Fragmente eines Tagebuches[3]) über die Entwicklung der körperlichen und geistigen Fähigkeiten und Anlagen eines Kindes von FRIEDR. WILH. JOS. DILLENIUS, Oberpräzeptor zu Urach« und wird eingeleitet mit den Worten: »Philosophi etiam ad incunabula accedunt« (Cic.). Während das Tagebuch mehr die körperliche Entwicklung berücksichtigt, zeigt der Verfasser der zweiten Arbeit besonders die Phasen der seelischen Entwicklung seines Kindes. Nach seinen Beobachtungen sollen sich die natürlichen Triebe der Menschen in folgender Reihenfolge einstellen: 1. Selbsterhaltungstrieb. 2. Trieb zur Neugierde. 3. Gesellschaftstrieb. 4. Trieb, sich andern gefällig zu machen. 5. Trieb zur Beschäftigung. 6. Trieb, sich zu vergnügen. 7. Nachahmungstrieb. 8. Trieb zur Verteidigung. 9. Rachtrieb. 10. Das Mitleiden. Beide Arbeiten gewinnen dadurch an Wert, daß CAMPE und TRAPP Anmerkungen hinzugefügt haben. —

Überschauen wir zum Schlusse die dargebotenen Materialien zur Geschichte der Kinderforschung bei den Philanthropen, so ergibt sich: Weder KARL PHILIPP MORITZ noch DIETERICH TIEDEMANN sind die ersten, die sich mit Kinderforschung und Kinderbeobachtung beschäftigt haben.[4]) Beide sind nur Glieder in der großen Reihe der Forscher auf dem Gebiete der Pädologie in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Wenn auch die Arbeiten der Philanthropen für unsere Zeit nur geringe Bedeutung haben, so können sie doch den »Beobachtungen« TIEDEMANNS an die Seite gestellt werden, und sie verdienen ebenso wie diese in der Geschichte dieses jüngsten Zweiges unserer Pädagogik berücksichtigt zu werden.

---

[1]) Durch freundliche Vermittlung des Herrn Prof. Dr. MILCHSACK aus der Herzoglichen Bibliothek zu Wolfenbüttel.

[2]) Braunschw. Journal, herausgeg. von TRAPP, STUVE, HEUSINGER und CAMPE. 2. Bd. 1789, S. 404—441. Nachträge dazu, ebenda 1. Bd. 1790, S. 322—332.

[3]) Ebenda, 3. Bd. 1789, S. 320—342 und 1. Bd. 1790, S. 279—298.

[4]) Folgende »Zeittafel« läßt sich aufstellen: 1778 Wezel. 1780 Trapp, Wolke und die Mitarbeiter an den Päd. Unterh. 1783 ff., K. Ph. Moritz. 1785 die Erziehungsrevisoren. 1787 Tiedemann.

Wesen und Berechtigung der Hochschulpädagogik

Von

Dr. **Hans Schmidkunz** (Berlin-Halensee)

(Forts.)

II.

Zum näheren Verständnisse der Absichten, Erfolge und Kritisierungen, welche bisher die Hochschulpädagogik als Besitzstand verzeichnen kann, wird es wohl am zweckmäßigsten sein, einen Vortrag samt den ihm folgenden kritischen Erörterungen wiederzugeben, der vom Verfasser in zwei deutschen Universitätsstädten außerhalb Berlins vor privaten akademischen Kreisen gehalten worden ist, unter dem Titel: »Das Wesen und die Berechtigung der Hochschulpädagogik« (10. und 13. März 1906).

Der Vortrag war von vornherein darauf eingerichtet, gleichmäßiges Gewicht auf die geschlossene Rede des Vortragenden einerseits und auf die Auseinandersetzungen mit den Zuhörern andrerseits zu legen, um damit bereits symbolisch anzudeuten, daß auch im Hochschulunterrichte selber einerseits der bloße Vortrag und andrerseits das Wechselgespräch je seine gleichmäßige Berechtigung hat. Außerdem aber kam es dabei noch drittens auf die Hoffnung an, die Zuhörer zu einer nachfolgenden eigenen Beschäftigung mit dem Gegenstand anzuregen, in Analogie damit, daß auch im Hochschulunterrichte jene beiden Arten des Vorgehens doch nur Vorstufen zu der Hauptsache sind: zur eigenen Arbeit des Jüngers.

Sodann stellte der Vortrag das Gebiet des Themas als einen eigenen neuen Wissenszweig auf und setzte das Problem in der uns bekannten Weise fest, als die Theorie und Praxis der Tradition von Wissenschaft und Kunst. Insbesondere wurde darauf aufmerksam gemacht, daß diese Tradition notwendigerweise besteht, sobald Wissenschaft und Kunst bestehen. Nur kann diese Tradition im Anfange lediglich ebenso rein natürlich, naturalistisch, vorsichgehen, wie andere menschliche Tätigkeiten in gleicher primitiver Weise beginnen, um erst später zu kunstvoller Methodik anzusteigen. Dieses Ansteigen zu der angedeuteten Höhe ist nun auch jener Tradition naturgemäß eigen. Unsere Sache wird es jetzt, dieses Ansteigen bewußt zu erfassen und mit allen zutreffenden Mitteln weiterzuführen. Unter ihnen steht voran die rein wissenschaftliche Theorie. Sie darf aber nicht bloß ein Mittel sein, sondern existiert notwendigerweise schon

auf Grund des rastlosen Erkenntnistriebes und ist somit zugleich sogenannter Selbstzweck.

Wenn nun überaus viele Gebiete von Tatsachen, Normen, Werten usw. Objekte wissenschaftlicher Bestrebungen werden; wenn wir theoretische Forschungen sowohl systematischer wie auch historischer Art von Dingen haben, an deren wissenschaftlicher Behandlung erst lange nicht gedacht war, bis hinab zu solchen Spezialthemen, wie es etwa eine Geschichte der Kirchenglocken ist: dann muß man doch fragen, warum nicht auch das jetzige Gebiet Objekt eigener wissenschaftlicher Behandlung werden sollte.

Daß irgendwo eine menschliche Tätigkeit zunächst rein praktisch vom Primitiven zum Kunstvollen ansteigt, und daß dann ihre weitere Steigerung hauptsächlich auf eine theoretische Erfassung der Sache begründet wird: das zeigen namentlich technische Fächer, wie etwa der Brückenbau; man verbessert ihn am aussichtsvollsten durch eine, auch rein als Erkenntnissache zu behandelnde, Wissenschaft von ihm. Gleiches also soll gelten von der Praxis und Theorie des Tradierens der Wissenschaften und Künste.

Unter allen Umständen fehlt es am wenigsten an dem gewaltigen Umfange des Gebietes. Die Probleme sind hier in einer so aussichtsvollen Weise aneinandergehäuft, daß man sozusagen von einem Goldbergwerke sprechen kann, in das nur eben mit genügenden Arbeitskräften hineingegriffen werden muß. Sondern wir aus dem gesamten Gebiete lediglich die eine Hälfte der theoretischen Seite aus, nämlich die historische, so ist in ihr allein schon auf eine unabsehbare Weise Arbeitsstoff angehäuft. Es fehlt ja noch beinahe gänzlich an der geschichtlichen Erforschung und Darstellung der Tradition von Wissenschaft und Kunst. Unsere deutsche Literatur, an Geschichtswerken so reich, besitzt nur erst Anläufe zu einer Universitätsgeschichte; und diese Anläufe sind wieder mehr Schulgeschichte, als eine Historie des pädagogischen Vorgehens an den Anstalten. Weiterhin aber fehlt es für die Tradition der Künste fast sogar an einer Schulgeschichte selber, geschweige denn an der Historie des pädagogischen Vorgehens.

Damit beantwortet sich auch bereits die naheliegende Frage, ob denn unser Beginnen wirklich etwas Neues ist, nicht vielmehr längst schon in Angriff genommen wurde; anders gesprochen: wie es mit den Vorgängern unserer Bestrebungen steht. Quantitativ läßt sich hier an Vorgängerschaft sehr viel feststellen. Ja es ist geradezu eine unserer dringendsten Forderungen, all diese Vorarbeiten zunächst auch nur zusammenzustellen und sodann aus ihnen die erwarteten

Früchte zu gewinnen. Qualitativ jedoch fehlt es in jener Literatur gar sehr. Vor allem geht sie nicht darauf aus, den jeweilig neuesten Stand der pädagogischen Wissenschaft auf das fragliche Gebiet anzuwenden; und gerade das soll jetzt geschehen. So schwebt sie mit ihren teils allgemeinen Erörterungen, teils einzelnen Spezialitäten, teils Besprechungen von rein praktischem Standpunkt aus sozusagen in der Luft. Das klassische Werk von I. E. Erdmann »Vorlesungen über akademisches Leben und Studium« (1858) appelliert an alle Wissenschaften, nur nicht an die der Pädagogik, die dabei doch in erster Linie in Frage kommt.

Für uns ist also entscheidend die Anwendung des gegenwärtigen Standes der Pädagogik auf ein neues Spezialgebiet. Zu diesem gegenwärtigen Stande jedoch gehört auch, oder sollte wenigstens gehören, ein Seitenstück zum philosophischen Kritizismus: der pädagogische Kritizismus, der also danach strebt, die Grenzen aufzusuchen sowohl zwischen dem, was Pädagogik überhaupt leisten kann, und was sie nicht leisten kann, wie auch zwischen dem, was in der Pädagogik wissenschaftlich festzustellen ist, und dem, was eben der Praxis, zumal der »Persönlichkeit«, anheimzustellen ist.

Die allgemeine Pädagogik und jede von ihren bisherigen Anwendungen auf Spezialgebiete unterscheidet mehrere Seiten des pädagogischen Tuns. Wir können etwa drei solche annehmen, am besten wohl mit folgenden Bezeichnungen: 1. Pflege, 2. Zucht, 3. Lehre; woran sich etwa 4. noch das Schulwesen reihen mag. Interessant ist nun, daß diese drei oder vier Tätigkeitsarten für die verschiedenen Lebensstufen sowie auch für die verschiedenen pädagogischen Darbietungen in ungleicher Weise gelten, daß insbesondere ihre Höhepunkte gegeneinander verschoben sind.

Die Pflege ist am wichtigsten in der ersten Lebenszeit des Menschen und nimmt von da an wohl gleichmäßig so ab, daß gegen das Ende der Jugendzeit kaum mehr etwas von ihr in Betracht kommt. Die Zucht hat im Anfange des Lebens nichts zu tun, steigt dann rasch zu der Höhe ihrer Aufgaben hinauf und verliert von da an ihre Bedeutung mehr und mehr, wenn auch in langsamerer Weise als die Pflege. Die Lehre gelangt wohl am spätesten zu ihrem Höhepunkt und sinkt von diesem wohl noch weniger oder langsamer herab bis dahin, wo auch sie vielleicht entbehrt werden kann. Das Schulwesen endlich findet seine Bedeutung meist in äußeren Verhältnissen; doch auch hier läßt sich ein Höhepunkt in früherer Zeit feststellen, mit einem geringen Zurückgehen in späterer Zeit.

Nach alldem sehen wir schon, daß für unser Spezialgebiet die

vier Seiten der Pädagogik in anderer Verteilung gelten, als für andere Spezialgebiete von ihr. Hier ist die Lehre wohl am meisten auf ihrem Höhepunkte, das Schulwesen etwas weniger, die Zucht noch weniger, die Pflege am wenigsten. Dieses »kritizistische« Ergebnis schließt aber keineswegs in sich, daß neben der Lehre und etwa dem Schulwesen die zwei andern Seiten nichts zu gelten haben; sie kommen nur eben weniger in Betracht.

Haben wir hier von Mehr und Weniger gesprochen, so gilt es nun weiterhin, sich klar zu machen, daß die allgemeine Pädagogik zwar für alle ihre Anwendungen eine und dieselbe ist, daß sie aber bei jeder speziellen Anwendung eigene Determinationen bekommt, welche keineswegs von der einen Anwendungssphäre auf die andere übertragen werden dürfen. Dadurch erledigt sich bereits der Einwand, die Hochschulpädagogik wolle etwa das Volksschulwesen auf das Hochschulwesen, den Elementarunterricht auf den Wissenschaftsunterricht übertragen. Nicht das will sie, sondern vielmehr die allgemeine Pädagogik auf eine neue besondere übertragen. Allerdings können diese Besonderungen als koordinierte Arten einer Gattung voneinander lernen, wohl am meisten dadurch, daß Erfahrungen der einen unter kritischer Anwendung der allgemeinen pädagogischen Prinzipien und der besonderen pädagogischen Prinzipien des speziellen andern Anwendungsgebietes für dieses nutzbar gemacht werden.

Die spezifischen Ansprüche unseres pädagogischen Anwendungsgebietes ergeben sich unschwer aus der Problemstellung selber: aus dem Wesen der Tradition von Wissenschaft und Kunst, anders gesprochen: aus dem Wesen einer Hochschule. Hier kommt als das Wichtigste die Vereinigung mehrerer, von vornherein nicht leicht vereinbar erscheinender, Aufgaben in Betracht.

Erstens will die Hochschule einerseits Wissenschaft und Kunst als solche pflegen, andrerseits Jünger derselben heranbilden. Es ist der Stolz der deutschen Universitäten, diese beiden Aufgaben nicht auseinanderreißen zu lassen, sondern so gut wie möglich gemeinsam zu behandeln. Allerdings liegt hierin eine große Schwierigkeit, die wohl niemals ganz zu überwinden sein wird, deren Bekämpfung aber gerade das Fruchtbarste für beide Aufgaben ist. Man kann hier von der fundamentalen Tragik aller Hochschularbeit sprechen.

Zweitens besteht jene andere Aufgabe der Hochschule: die Heranbildung von Jüngern der Wissenschaft uud Kunst, wiederum aus Teilaufgaben, die abermals eine Schwierigkeit von der angedeuteten Eigenart in sich trageu: einerseits sollen künftige Gelehrte und Künstler, andrerseits künftige Praktiker für Amt, Schule usw. heran-

gebildet werden. In der Untrennbarkeit dieser beiden Teilaufgaben liegt wiederum sowohl ein harter Anspruch an die Beteiligten wie auch ein Segen für die Sache. Wollen wir auch hier von einer weiteren Tragik der Hochschulpädagogik sprechen, so müssen wir uns doch in beiden Fällen sagen, daß es eine Tragik mit versöhnendem Abschluß ist.

Wie nun die allgemeine Pädagogik für unser Spezialgebiet neue Determinationen bekommt, andere als anderswo, so werden auch die der Pädagogik nötigen Hilfsfächer für die jetzige Anwendung in neuer Weise zu determinieren sein. Als solche Hilfsfächer gelten hauptsächlich die philosophischen Disziplinen. Die Psychologie gibt zunächst eine Unterlage für die Lehrweise usw. Nun werden an sie noch andere Fragen als bisher von der Pädagogik zu stellen sein, wenn es ein neues Traditionsgebiet und andere Altersstufen der Jünger gilt. Es muß natürlich einer eigenen Betrachtung vorbehalten bleiben, die Hilfsbedeutung der Psychologie für die Hochschulpädagogik näher auseinanderzusetzen. Hier nur soviel, daß namentlich das eigene Urteil des Wissenschaftsjüngers eine gewichtigere Rolle spielt, als auf unteren pädagogischen Stufen, zumal ja in der Wissenschaft gegenüber einem bloßen Schulfache die dem Wesen eines Professors zu Grunde liegende »professio« auf Grund eigener Rechtfertigungen wesentlich mit in Betracht kommt. Die »Anschauung« kann im Hochschulunterrichte nicht fehlen, wohl aber insofern zurücktreten, als gerade der Wissenschaftsjünger noch mehr als ein anderer imstande sein muß, sich einen Ersatz für die Anschauung zu schaffen. Auch die Rolle des Interesses auf unserem Gebiete bedarf einer neuen Kritik; und dergl. mehr.

Die Psychologie ist pädagogisches Hilfsfach nicht bloß als allgemeine Unterlage der Lehrweise, sondern auch als die Theorie von der Geschichte der menschlichen Einzelseele durch die Lebensstufen hindurch. Diese »Psychogenesis« besitzen wir bisher fast nur als Kindespsychologie; eine sie fortsetzende Jugendpsychologie fehlt beinahe noch ganz; eine »Psychologie des Studenten« mag als ein spezieller Bestandteil von ihr gelten. Hat man von vornherein Besorgnis vor einer »experimentellen Didaktik« auch für dieses Gebiet, so kann doch der Versuch einer solchen in Beziehung auf den Wissenschafts- und Kunstjünger nur lebhaft empfohlen werden.

Ein bisher noch nicht beachtetes notwendiges Hilfsfach der Pädagogik, die ja als »Pädagogie« ein Handeln, d. h. ein Erstreben von Zwecken durch Mitteln, bedeutet, ist die in der Philosophie selber noch kaum angebaute »Allgemeine Praktik«. Sie spricht von Zwecken

und Zielen, von Material und seiner Auswahl, von Plan, Form, Gang und Verfahren, von Einheit und sonstigen zeitlichen, rhythmischen Bestimmungen usw., von Mitteln engeren Sinnes und Erfolgen, endlich und nicht am wenigsten von Personen und Institutionen. All dies verlangt Anwendung auf die drei oder vier Seiten der Pädagogik überhaupt und nun in spezifischer Determination auf die Hochschulpädagogik.

Die verschiedenen Bestandstücke einer jeglichen Praktik, wie wir sie hier angedeutet haben, sind bekanntlich im Laufe der Geschichte der Pädagogik verschiedentlich gewertet worden. Bald war es die Materie (oder der Stoff oder der Inhalt), der für die Hauptsache der Pädagogik gehalten wurde; bald waren es die Mittel engeren Sinnes, wie z. B. die Lehrbücher; bald Plan usw., insbesondere die Methode engeren Sinnes; bald endlich die Personen. Die Hochschulpädagogik hat heute das Gute, auf einer reiferen Basis allgemeiner Pädagogik zu fußen, in welcher man bereits weiß, wie gefährlich die einseitige Bevorzugung eines solchen Bestandstückes ist. Immerhin mag es mindestens Überzeugung der heutigen Pädagogik sein, daß doch von diesen Bestandstücken eine Gruppe ganz besonders entscheidend ist: die der Personen.

Tradition wird gegeben und genommen. Dadurch ergeben sich zwei Arten pädagogischer Personen, abgesehen von einer etwaigen dritten Gruppe der weiterhin Beteiligten. Jene beiden Arten sind einerseits der Erzieher oder Lehrer oder Belehrende oder Dozent oder Vortragende; diese sind der Zögling oder Schüler oder Jünger oder Lernende oder Student oder dergl. Für die allgemeine Pädagogik ist es zweckmäßig, diesen beiden Arten über die eben angedeuteten Spielarten hinaus je einen gemeinsamen Namen zu bestimmen. Vorläufig scheint es uns am einfachsten zu sein, vom Traditionsgeber und vom Traditionsnehmer zu sprechen.

Die Pädagogik weiß, oder jeder Pädagoge fühlt es, daß, abgesehen von überragendem Traditionsgut, der Traditionsnehmer doch immer die Hauptsorge aller Pädagogik ist, daß sich aber die besten Kraftaufbietungen der Pädagogik zunächst im Traditionsgeber konzentrieren. Kurz: der Schüler ist die Hauptsache, aber um seinetwillen ist zunächst der Lehrer die Hauptsache. Oder: der Schüler steht am Anfang und Ende, der Lehrer in der Mitte dazwischen. Für unser Gebiet, auf welchem der Traditionsgeber meist als Dozent bezeichnet wird, gilt dieses allgemeine pädagogische Prinzip ebenfalls; der Traditionsnehmer ist auch hier, wie überall in der Pädagogik, die »Hauptursache« für das in ihm entstehende Wissen und Können.

Allein nun kommt die Besonderung: dieser auf den Traditionsnehmer gelegte Nachdruck erhöht sich bei der Hochschulpädagogik gegenüber andern Spezialpädagogiken noch um ein beträchtliches. Trivial gesprochen: der Student ist mit Recht selbständiger, als der Schüler. Je mehr man sich mit unseren Problemen beschäftigt, desto skeptischer kann man gegen das werden, was sich kurz als »Dozierwahn« bezeichnen läßt.

An unseren Hochschulen wird gewiß viel und gut gelehrt. Ob aber dort ebensoviel und gut gelernt wird, ist doch noch eine Frage; wovon dann wieder eine andere Frage zu unterscheiden ist: die nämlich, wie weit die »Schuld« daran den Studenten oder andere Faktoren trifft; worauf uns die Antwort, daß mehr diese in Betracht kommen, wenigstens bisher nicht zweifelhaft scheint.

Mit den letzteren Erörterungen sind wir bei einem Punkt unserer Gedankengänge angelangt, den andere vielleicht im Vordergrunde sehen möchten, und den Vorgänger unserer Literatur auch meist in den Vordergrund gestellt haben: bei einer Kritik der gegenwärtigen (oder bisherigen) Zustände. Eine Bewegung wie die unserige macht leicht den Eindruck, daß für sie diese temporäre Kritik und sodann das Bestreben nach Überwindung der Mängel, nach Reform, die Hauptsache seien.

Allein wir haben bereits mehrmals betont, daß ein direktes Losarbeiten auf die Mängel und auf ihre Reform gerade derjenige unfruchtbare Weg ist, über den wir zu einem besseren gelangen wollen: zu dem, das Gesamtgebiet als solches festzustellen und die Fundamente durch seine Theorie zu legen. Demnach kommen Kritik und Reform des historisch Gegebenen erst an einem späteren Punkt unseres systematischen Ganges. Am wenigsten ist es unsere Sache, das beliebte »Schimpfen auf die Professoren« mitzumachen. Und zwar nicht nur deshalb, weil es zu nichts rechtem führt, sondern auch deshalb, weil es uns tatsächlich verfehlt zu sein scheint.

Wir meinen, die Universitäten, wenigstens die unserigen, seien heutzutage lange nicht so schlecht, wie man sie macht: vielmehr sei es viel wichtiger, ihre Vorteile zu verwerten, als ihre Nachteile festzunageln. Allerdings tritt hier noch eine Hauptsache hinzu: wir vermissen an den Universitäten (und analog an den übrigen Hochschulen) etwas, das ihnen noch fehlt, und das ist eben die pädagogische Stärkung ihrer Tätigkeit. So ist unsere Bewegung mehr ein Formieren, als ein Reformieren.

Deshalb brauchen wir noch lange nicht blind gegen tatsächliche Mängel, gegen Reformbedürftigkeit und gegen Aussichten einer Reform zu sein. Namentlich scheint es uns, daß in manches Äußerliche, das veraltet, unnötig, störend ist, ganz wohl mit einem sogenannten eisernen Besen hineingefahren werden könnte. Gerade aber das sind Dinge, die an die Universität mehr von andern Interessen her gelangen, als von ihren eignen. Hierher gehören namentlich bureaukratische Umständlichkeiten und dergl. mehr. Sodann aber bleibt unleugbar ein nicht geringes Maß von Mängeln zurück, das einer praktischen und theoretischen Aufmerksamkeit bedarf. Nimmt man von privaten und öffentlichen, von mündlichen und schriftlichen Kritiken über Universitätszustände Kenntnis, so kann die weitestgehende Skepsis gegen »dummes Gerede« nicht leugnen, daß diese gesamte Menge von Äußerungen doch auch einen tatsächlichen Kern besitzt. Namentlich kehren gewisse Anklagen, deren Inhalt wirklich beklagenswert sein würde, so gleichmäßig wider, daß man sich ihrer Beachtung nicht entziehen kann.

Noch mehr: Wohl jeder ältere Universitätsdozent, der sich diesem Thema nicht unnahbar verschließt, wird von selbstgemachten Fehlern zu erzählen wissen, über die er sich nur schwer hinübergerungen hat. Es ergibt dies eine Art von, wenn auch unbeabsichtigter, experimenteller Hochschulpädagogik und somit eine Gelegenheit, aus jenen selbstgemachten Fehlern zu lernen, vielleicht viel fruchtbarer zu lernen, als auf anderen Wegen. Man soll diese Fehler zwar nicht machen, macht sie aber doch; ja noch mehr: sie sind vom Wesen aller Wissenschafts- und Kunsttradition kaum jemals zu trennen. In diesem Sinne darf wohl wiederum von einer Tragik der Hochschulpädagogik gesprochen werden.

Mit den eigentlich pädagogischen Fehlern verbinden sich begreiflicherweise in recht engem Maße wissenschaftliche Fehler. So dürfte eine Verfrühung wissenschaftlicher Urteile vor vollständiger Erledigung ihrer Antecedention, weiterhin die Verwechselung des wissenschaftlich Sicheren und nicht derart Sicheren gar nicht so selten die Vollkommenheit der Traditionsarbeit stören. Nun die eigentlich didaktischen Fehler! Selbst eine lange Kathederübung wird schwerlich jeden Geübten davon abhalten, doch wieder einmal »über die Köpfe weg zu schießen«, ferner die in der Universitätsarbeit ganz besonders vernachlässigten Momente der Wiederholung und der Übung zu versäumen, dann den heuristischen und systematischen Gang mit dem didaktischen zu verwechseln; und dergl. mehr.

Wollen wir aus der Masse der behaupteten Übel die zwei haupt-

sächlichen Gattungen von Mißgriffen herausheben, so sind es kurz folgende: es wird zu planlos vorgegangen, und es wird zu wenig auf Selbständigkeit des Traditionsnehmers geachtet. Eine Schilderung des Typus vieler gewöhnlicher Vorlesungen, beispielsweise ihres Beginnens mit Definitionen und Literaturangaben, würde je nachdem traurig oder belustigend wirken.

Eine der häufigsten Anklagen und Reformbestrebungen wendet sich gegen das Übermaß von Vorlesungen und verlangt eine größere Pflege der sogenannten Übungskollegien. Keineswegs steht und fällt die Hochschulpädagogik mit diesem Punkte. Sie selber kann diese Frage offen lassen; erstens prinzipiell, und zweitens deshalb, weil eine gute Methode in der Hand eines für sie nicht geeigneten Lehrers gefährlicher sein dürfte, als die Freiheit desselben, nach der ihm gut liegenden Art und Weise vorzugehen. Wir können froh sein, wenn wir gute Meister der Vorlesungen haben. Derzeitige Vertreter unserer Sache glauben allerdings, daß die Lösung der Frage in einem gleichmäßigen Zusammenwirken von Vorlesungen und Übungen liegt, ja sogar, daß heutzutage für eine Erweiterung und Stärkung dieser noch viel zu tun ist. Schon vor längerer Zeit aber wurde darauf aufmerksam gemacht, daß manches, was man durch Übungen zu erreichen glaubt, sich auch durch den Vorlesungsmodus erreichen läßt, wenn er eben mehr als gewöhnlich mit dem Absehen auf eigene Mitarbeit des Hörers gehandhabt wird.

Das ist ja immer eine Hauptsache unserer Bestrebungen: auf die Eigentätigkeit des Traditionsnehmers hinzuarbeiten. Zu diesem Zwecke scheinen uns, wie schon angedeutet, die Vorlesungen und Übungen allein ebensowenig zuzureichen, wie etwa Vortrag und Diskussion über Hochschulpädagogik für diese zureichen würden. Schließlich muß doch der mit irgend solchen Darbietungen Traktierte das Weitere selber machen. Und die Examensnöte zeigen, daß der Student, der erst zu passiv gehalten war, nun auf einmal für alles selber sorgen muß.

Zu diesem angedeuteten Dritten scheint uns kaum etwas besser und direkter hinzuführen, als die persönliche Aussprache mit Studenten. In einer solchen ist meistens mehr zu lernen, als in einem Dutzend von Kollegstunden. Hier ist es noch mehr, als im Übungskolleg, möglich, die »Schülerfragen« hervorzulocken und auf ihnen weiterzubauen.

Nun wird man von dem Darleger der Hochschulpädagogik wahrscheinlich konkretere Vorschläge erwarten. Doch abgesehen davon, daß dies den Rahmen eines Vortrages oder Zeitschriftaufsatzes sprengen

würde, verlangt gerade das Wesen der hochschulmäßigen Tradition eine möglichst vorsichtige Zurückhaltung in solchen Vorschlägen. Und wenn sie gemacht werden, so müssen wieder die Anregungen zu positiven Gaben wichtiger sein, als die zur Überwindung des Negativen. Lieber noch viele Fehler, als wenig Gutes! Und das Schlimmste würde sein, diejenigen Kräfte, von denen sich positive Gaben erwarten lasson, durch allzuviel Bestimmungen einzuschränken.

Hier ist die Stelle, an welcher die kurz so zu nennenden »naturalistischen Momente« zur Geltung kommen. Sie genügen nicht; aber es ist zu wünschen, daß sie eben möglichst reichlich wirken und immer noch eher auf ihrem Niveau bleiben und sich hier vervollkommnen, als daß ihre Verwandlung in kunstvolles Tun mißlingt. Vor allem ist an der Hochschule stets das eigene fachliche Können des Dozenten in den Vordergrund zu stellen; die wissenschaftliche (analog die künstlerische) Größe des Hochschullehrers ist allein schon ein pädagogisches Plus. Muß irgendwo die bange Wahl getroffen worden zwischen einem guten Forscher, der ein schlechter Lehrer ist, und einem guten Lehrer, der ein schlechter Forscher ist, so hat die Hochschulpädagogik für den ersteren zu votieren und ruhig den Vorwurf auf sich zu nehmen, daß sie sich selber untreu werde.

Dann aber kommen die direkt pädagogischen Momente. Das Beispiel, das Muster, das Vorbild, das in einem Manne der Wissenschaft und Kunst liegen kann, soll nun wirklich auf die Jünger wirken. Das geschieht am ehesten durch eine kraftvolle und gemütswarme Persönlichkeit, von der jenes bekannte unsagbare Fluidum auf die Jünger überströmt. Eine Theorie der absichtslosen und kunstlosen Pädagogik würde hier noch manches aufzuzählen wissen.

Doch wir müssen nun einmal von der Natur zur Kultur weiterschreiten und ganz einfach auch die Methodik der Hochschularbeit absichtsvoll und kunstvoll durchbilden und zur Beachtung bringen. Weder Geist ohne Methode, noch Methode ohne Geist, sondern die Vereinigung von beiden ist das Ideal (Kennern brauche ich wohl nicht erst Zitate vorzulegen). Es sei auch gleich zugestanden, daß die Beiträge Herbarts und Zillers zur Methodik hier ebenfalls von Wert werden, trotz des Umstandes, daß Herbart die Berufspädagogik eigentlich nicht mehr anerkannt hat, und unbeschadet dessen, daß der und der Beteiligte nicht Herbartianer sein will.

Allein die hier in Betracht kommenden Hauptbegriffe werden, so oder so behandelt, auch in der Pädagogik der Hochschulen nicht

fehlen dürfen. Beispielsweise haben wir zu fragen, ob das Ziel des Wissenschafts- und Kunstunterrichtes wiederum die Gewinnung eines »vielseitigen Interesses« (und sodann eines »gleichschwebenden«) sein wird. Wir glauben, daß dies nicht so ist, daß vielmehr, um jetzt eine kurze Marke zu geben, ein »im Einseitigen allseitiges Interesse« zu erstreben sein wird. Weiterhin brauchen wir auch im Hochschulunterrichte Konzentration; und zwar ist das Hauptfach des Jüngers das Konzentrationsmittel. Von »konzentrischen Kreisen« wird wohl abzusehen sein.

Eines der schwierigsten Probleme der Hochschulmethodik ergibt sich daraus, daß hier nicht so, wie bei den Schulfächern der allgemeinbildenden Schulen, ein abgeschlossener Stoff, nicht mehr und nicht weniger, tradiert wird. Vielmehr soll ein Unendliches, d. h. eine Wissenschaft (analog eine Kunst), übermittelt werden. Wie macht man denn dies in sechs oder zehn Semestern? Hier tritt ein besonderer Kunstgriff ein, der an den Hochschulen bereits besteht und nur noch bewußter und kräftiger ausgeübt werden sollte. Die hochschulmäßige Tradition einer Wissenschaft geschieht nämlich in dieser Hinsicht unseres Erachtens am besten so, daß zu allererst eine »encyklopädische« Übersicht über das Ganze gegeben wird, und daß sich daran möglichst gründliche, erschöpfende Behandlungen einzelner Partien der betreffenden Wissenschaft als Vorbilder für das Eigenstudium des Traditionsnehmers auf den der augenblicklichen Tradition entgehenden Gebieten anschließen. Wir nennen dies die Methode der vorbildlichen Kreisausschnitte.

Eine weitere Pflege der Methodik im Sinne der Didaktik für die Hochschultradition wird wohl enge zusammengehen können mit einer Pflege der Methodik im Sinne der Wissenschaft selber. Der zweite Teil der Logik, d. i. die allgemeine Methodenlehre, und sodann die speziellen Methodenlehren der einzelnen Wissenschaften sind verhältnismäßig noch nicht sehr üppig angebaut und werden vielleicht von der didaktischen Methodik auch manchen Gewinn für sich selber finden können. —

Und wie lösest Du die soziale Frage? D. h.: wie weit hat die Hochschulpädagogik auf die sogenannten Bedürfnisse des Lebens Rücksicht zu nehmen, und wie weit ist es der Hochschulpädagogik möglich, zur Verbesserung derjenigen Schäden beizutragen, die gemeiniglich unter dem Schlagworte der »sozialen Frage« zusammengefaßt werden? Unsere Bestrebungen gehen darauf hinaus, möglichst tüchtige Vertreter der höheren Berufe heranzubilden. In dem Maße nun, als diese, sozusagen die Offiziere des Volkes, durch ihre Tüchtig-

keit das Volkswohl überhaupt heben, in eben dem Maße wird auch die Hochschulpädagogik für dieses Wohl von Wert sein. Insbesondere wird sie Gewicht legen auf den Begriff des Berufes, einschließlich der »Berufsethik«, und auf die praktische Ausgestaltung des Verhältnisses der Einzelnen zur Berufsgemeinschaft. Die Frage der Berufsgenossenschaften ist ihr nicht fremd.

Und wer bezahlt? D. h.: wie verhalten wir uns zu den schweren finanziellen Nöten im Hochschulwesen, zunächst zum Thema vom »Unbemittelten Studenten« und sodann zu dem weniger offen angefaßten Thema vom »Unbemittelten Dozenten«? Natürlich sind diese Dinge hier am allerwenigsten näher auseinanderzusetzen. Allein wir glauben vor allem, daß eine Hebung der hochschulpädagogischen Praxis, zumal der Methodik, geradezu ein Nationalvermögen ersparen kann, in Hinsicht darauf, daß bisher durch ungeschicktes Vorgehen Kräfte teils brachliegen, teils überangestrengt werden.

Jene beiden Fragen von den »Unbemittelten« werden meistens unterschätzt. Erschöpfte Kräfte können nicht entsprechend arbeiten. Wenn darauf von der Hochschulpädagogik immer wieder nachdrücklich hingewiesen wird, und es ist darin schon nicht wenig getan worden: so kommt eben die Autorität der Pädagogik zu anderen autorativen Stimmen über diese Mängel hinzu. Namentlich kann die Pädagogik von sich aus darauf hinweisen, daß der schlecht bezahlte Lehrer in die Versuchung kommt, statt eines wirklichen Traditionsgebers lediglich ein »Stundengeber« zu sein.

Sehr häufig, wenn der Referent akademischen Personen gegenüber seine Gedankengänge auseinandersetzt, bestehen die nächsten Erfahrungen, die er dabei macht, in einem Einblick in die ökonomischen Mängel der bestehenden Verhältnisse. Zum Teil kann man sich diese, wenigstens relativ genommen, nicht schlimm genug denken; und was helfen alle feinen Fortschritte der Methodik, wenn die Unruhe um diese Dinge alles andere schlägt! Es wurde sogar gesagt, daß unsere Bewegung raschere Fortschritte machen würde, sobald sie darauf ausginge, »die Leute am Geldbeutel zu packen«; da würden sie am chesten zu haben sein. Mag sich dies nun auch wirklich so verhalten, so muß doch jedenfalls eine jegliche solche Frage im Zusammenhange des Gesamtkomplexes der hierhergehörigen Fragen behandelt werden.

Einem energischeren Durchdringen unserer Bestrebungen mag schließlich auch ein analoger Umstand im Wege stehen, wie einem energischeren Durchdringen der rein wissenschaftlichen Methodik; so daß wir abermals von verwandten Erscheinungen bei dieser und

bei der didaktischen Methodik zu sprechen haben. In der Gelehrtenrepublik sind nämlich die Methodiker nicht beliebt, da sie das böse Gewissen der Kollegen bedeuten. Gleiches mag nun innerhalb der akademischen Traditionswelt von der didaktischen Methodik und überhaupt von der Pädagogik gelten. Man hat eben auch vor ihr eine begreifliche Scheu.

Das mag mit ein Grund sein, warum eine Forderung bis jetzt nicht durchgedrungen ist, die noch nicht einmal Hochschulpädagogik sein muß, wohl aber von dieser mit aufgenommen wird: die Forderung nach Professuren der Pädagogik schlechtweg an unseren Universitäten. Man braucht, wie angedeutet, noch lange keine Hochschulpädagogik, um die Pädagogik an den Hochschulen zu fordern und zu fördern, in der Weise, daß man diese Wissenschaft als gleichberechtigt und gleichwertig in den Kreis der bisherigen Universitätswissenschaften aufnimmt. Die gegenwärtigen Verhältnisse drängen schon durch äußere Umstände immer mehr und mehr dazu; namentlich ist es der Vorstoß der Elementarlehrer, welche auch für sich etwas von der Hochschulbildung haben wollen. Mag man nun auch dagegen skeptisch sein, so wird doch wahrscheinlich eine baldige Zukunft ein Entgegenkommen wenigstens in gewissen Grenzen erzwingen. Dazu treten aber noch die bereits offiziell eingeführten Ansprüche an pädagogische Bildung des künftigen Lehramtskandidaten. Natürlich sind wirkliche pädagogische Lehrstühle zu verlangen, nicht etwa das bloße Nebenbei eines Nebenamtes oder einer Ruhe- und Ehrenstelle.

Dagegen ist auf absehbare Zeit hinaus noch nicht etwa ein voller Lehrstuhl für Hochschulpädagogik zu fordern. Haben wir nur erst ebensoviele Professuren und Professoren der Pädagogik, wie etwa solche der klassischen Philologie, so ist der Rahmen gegeben, innerhalb dessen sich analog zu den dortigen Verhältnissen der eine Pädagogiker etwa für Gymnasialpädagogik usw., und schließlich einer für Hochschulpädagogik spezialisieren kann. Ob man bei alldem mehr Hoffnungen auf kleine oder auf große Universitäten setzt, ist wohl eine Nebenfrage; jedoch dürfen wir darauf aufmerksam machen, daß nach den bisherigen Erfahrungen die kleineren Universitäten pädagogisch günstiger sind, als die größeren.

Selbst in unseren Landtagen mehren sich einerseits die Forderungen pädagogischer Professuren, andererseits die Andeutungen, daß ein nicht ganz unberechtigtes Gefühl von etwas, das den Universitäten auch darüber hinaus noch fehlt, in der Öffentlichkeit waltet. Die Universitäten stehen dabei und auch sonst unter den Hochschulen im Vordergrunde. Unsere eigenen Auseinandersetzungen

haben sich vorwiegend an sie, anders genommen: an die Wissenschaftstradition, gehalten und die Tradition der Künste nur eben als eine Analogie erwähnt. Dies geschah aus augenblicklichen Gründen des Sparens; prinzipiell ist die andere Hälfte der Hochschulpädagogik, die der Künste, nicht minder wichtig. Der Referent spricht sich darüber in einer Broschüre aus, die jetzt unter dem Titel »Die Ausbildung des Künstlers« erscheint (Eßlingen, Paul Neff Verlag).

Wenn hiermit die Berechtigung der Hochschulpädagogik nachgewiesen sein dürfte, so ist vielleicht auch eine Verpflichtung nachgewiesen, den Gegenstand zu erfassen und als einen nunmehr in die Praxis und Theorie eingeführten zu behandeln. Schwierigkeiten legt er allerdings auf; und gute Programme sind noch keine gute Praxis. Mehr als jene wird diese bedeuten. Besteht jedoch eine Besorgnis vor einer Unmöglichkeit, es so zu machen, wie gefordert, so mag der Ausruf trösten: »Es geht schon, man muß es nur können!«

(Schluß folgt.)

MITTEILUNGEN

1. Die Deutsche Lehrer-Versammlung in München Pfingsten 1906

Von Ernst Schreck, Hannover

Zum ersten Male tagte in diesem Jahre die Deutsche Lehrer-Versammlung in dem schönen Bayernlande. Nachdem vor 4 Jahren der Bayerische Lehrerverein seinen Anschluß an den Deutschen Lehrerverein vollzogen hatte und in letzter Zeit auch die Vereine des Reichslandes dem großem Verbande beigetreten waren, konnte der Deutsche Lehrerverein mit seinen über 100000 Mitgliedern als der Vertreter der Lehrerschaft Alldeutschlands betrachtet werden. So machte denn auch die diesjährige Tagung in Bayerns Hauptstadt einen erhebenden Eindruck. Aus allen Teilen des weiten deutschen Vaterlandes waren die Schulmänner dem Rufe der bayerischen Amtsgenossen gefolgt. Über 5000 Teilnehmer zählte die Münchener Versammlung. Schon manches Äußere hatte die deutschen Lehrer in den diesjährigen Pfingsttagen nach dem schönen Süden gelockt. Von der Herrlichkeit der Alpenwelt wurden die Naturfreunde angezogen; die Kunstschätze Münchens übten ihren Reiz aus auf die Kunstjünger, zumal zurzeit die Erziehung zur Kunst und durch die Kunst in der Lehrerwelt vielfach erörtert wird. Vor allem war es aber das Herzensbedürfnis der deutschen Lehrer, den Brüdern südlich vom Main persönlich nahe zu treten, es war der Wunsch, die Einigkeit der deutschen Lehrer hier im Süden vor aller Welt zu bekunden, hier, wo der freie Lehrerstand so oft und so scharf von einer gewissen Seite befehdet wird.

Wohl selten hat es eine deutsche Lehrerversammlung gegeben, deren gesamten Tagesordnung man ein so großes und allgemeines Interesse entgegenbrachte wie der diesjährigen am Isarstrande. Dies geht schon aus dem gleichstarken Besuch aller Vorträge hervor. Wichtige Zeitfragen standen auch diesmal auf der Tagesordnung. Schon der Name des Professors Theobald Ziegler, der den Stimmungsvortrag über: »Die

Deutsche Volksschule des 20. Jahrhunderts« übernommen hatte, verfehlte seine Anziehungskraft nicht. Dann kamen die zurzeit so wichtigen pädagogischen Fragen zur Verhandlung: »Die Lehrerinnenfrage« und »Die Simultanschulfrage«. Daß es bei Erörterung dieser beiden wichtigen Verhandlungsgegenständen nicht ruhig zuging, daß vielmehr die Geister sehr aufeinander platzten, war vorauszusehen. Wo 110000 deutsche Lehrer vertreten sind, da kann es keine einheitliche Anschauung in allen Fragen der Volksschulpädagogik geben. Wo aber Kampf ist, da ist auch Leben. Mit besonderer Genugtuung sei erwähnt die Beschickung der Deutschen Lehrerversammlung durch Vertreter von beinahe 100 deutschen Städten, gewiß ein Zeichen für das steigende Interesse der Verwaltungsbehörden der größeren Städte an wichtigen pädagogischen Fragen der Gegenwart.

Zunächst sei des Begrüßungskommerses gedacht, der am zweiten Pfingsttagabend im Kindlbräukeller, dem Tagungslokal für die Hauptversammlungen, stattfand. Der weite, geräumige Saal war mit den Farben aller deutschen Staaten, mit den Bannern der vier Königreiche und mit den Wappen der deutschen Städte, in denen die letzten vier deutschen Lehrerversammlungen stattfanden (Köln, Chemnitz, Königsberg, München), sinnig geschmückt. Eine prächtige Leistung war der Poetische Gruß des Münchner Kindls, verfaßt von Friedrich Drnckseis, wirkungsvoll dargestellt und vorgetragen von einem Zöglinge des städtischen Kinderasyls an der Flurstraße. Mit ihm hielt Münchener Humor seinen Einzug, und er behauptete auch seine Herrschaft im Saale bis zum Ende des Kommerses. Zwischen den einzelnen Konzertstücken der Kapelle des 2. Infanterieregiments »Kronprinz« stiegen die verschiedenen Begrüßungsreden. Besonderen Beifall fand mit seiner Ansprache u. a. Schulrat Dr. Kerschensteiner, der Leiter des Münchener Volksschulwesens, der die deutschen Lehrer namens der städtischen Schulverwaltung willkommen hieß und auf die Wechselbeziehungen zwischen der Entwicklung des modernen Staates und der Entwicklung der Volkserziehung hinwies. Gespannt lauschte die Versammlung auch den Worten des bekannten Schulmannes Oberschulrat Dr. E. von Sallwürk-Karlsruhe, der der Festversammlung den Willkommengruß der Großherzoglich Badischen Schulverwaltung entbot. Hervorheben von den vielen Begrüßungsansprachen möchten wir auch noch die des Universitätsprofessors Dr. Sieper-München, der, früher selbst Volksschullehrer, unter lautem Beifalle der Versammlung die herzlichsten Grüße und Wünsche des zu gleicher Zeit in München tagenden Deutschen Neuphilologentages entbot; der laute Beifall, der nach des Redners Ansprache den weiten Raum durchrauschte, zeugte von der aufrichtigen Freude, die die Lehrerschaft Alldeutschlands über eine derartige Kundgebung empfindet; ist sie doch geeignet, dem Lehrerstande in seinem Kampfe für seine Ideale moralische Stärkung und Förderung zu verleihen.

Am Dienstag morgen begann dann um 9 Uhr die erste Hauptversammlung. Es war ein gewaltiger Eindruck, als die fast 5000 köpfige Menge sich erhob und »das Gebet« aus »Iphigenie in Tauris« von Gluck zur Eröffnung der Versammlung anstimmte. Machtvoll durchbrausten die

Akkorde des herrlichen Chores den weiten Saal und weckten ein lautes Echo in den Herzen der Festteilnehmer. In bewegten Worten gedachte dann der erste Vorsitzende, Lehrer Röhl-Berlin, des am 28. Dezember vorigen Jahres heimgegangenen Leopold Clausnitzer, des früheren langjährigen Vorsitzenden des Deutschen Lehrervereins. Daran schlossen sich die üblichen Begrüßungen seitens der Regierung, der gastgebenden Stadt und des gastgebenden Vereins. Besonders herzerquickend war die Rede des ersten Vorsitzenden vom Bayerischen Lehrervereine, des Oberlehrers und Landtagsabgeordneten Schubert-Augsburg. Donnernder, sich immer und immer wiederholender Beifall durchbrauste den Saal, als der Redner mit den Worten schloß: »In unser gewaltiges Ringen setzt das deutsche Volk seine Hoffnung. Auch die diesjährige Lehrerversammlung muß dazu beitragen, daß diese Hoffnung gekräftigt wird. Darum vom Fels zum Meer, vom fernen Osten bis zu den Höhen des Wasgenwaldes, ‚soweit die deutsche Zunge klingt und Gott im Himmel Lieder singt‘, die Waffen blank, klar das Ziel und frisch der Mut, das Feldgeschrei aber: ‚Vorwärts‘!«

Als erster Vortrag stand der von Professor Dr. Theobald Ziegler-Straßburg über »Die deutsche Volksschule am Anfange des 20. Jahrhunderts« auf der Tagesordnung. Ziegler verstand es, die Aufgaben und praktisch erreichbaren Ziele der deutschen Lehrerschaft in schulpolitischer Beziehung und der deutschen Volksschule nach ihrer sozialen und religiös-sittlichen Seite in klarer, bestimmter und überzeugender Weise zu formulieren. Eine Spannung, die sich — je länger desto mehr — steigerte, die selbst den Beifall einschränkte, um ja keines Wortes verlustig zu gehen, lag über dem weiten Saal; jedes Auge hing an dem Munde des Redners, jedes Ohr lauschte den kristallklaren Worten, die er gleichsam als Perlen an eine Schnur reihte. Erst nach dem Schlusse der Rede löste sich die Spannung in dröhnendem, immer sich wiederholendem Beifall. Es würde zu weit führen, hier den Inhalt des Vortrages auch nur annähernd wiederzugeben. Schilderte Redner doch mit flammender Begeisterung die innere Gestaltung der Volksschule und unterzog namentlich das demokratische und individualistische Moment in der Volksschule einer scharfsinnigen Betrachtung, mit der er mehrfach die lebhafte Zustimmung seiner Zuhörerschaft fand. Namentlich beachtet wurden die Ausführungen Zieglers über die Notwendigkeit, die Religion in der Schule zu lehren, aber durch den Lehrer, nicht den Geistlichen, da nur der Lehrer den Religionsunterricht idealisieren und die Kluft zwischen Wissen und Glauben überbrücken könne. Tiefdurchgeistigte Sätze widmete Ziegler der Erziehung zur Vaterlandsliebe, die er nachdrücklich für die Volksschule forderte. Wenn die Schule die wahre Vaterlandsliebe den Kindern bringe, dann werde ein Geschlecht herangezogen, das die Fesseln des Konfessionalismus und des Bürokratismus breche. Mit dem Zuruf, zu kämpfen, schloß Ziegler seine Rede, die ihm die deutsche Lehrerschaft sobald nicht vergessen wird.

Nach einer Pause hielt sodann Oberlehrer Laube-Chemnitz sein Referat über »Die Lehrerinnenfrage«. Das Ergebnis seines Vortrages

legte Redner in drei Leitsätzen vor, die im wesentlichen dahin gehen, daß die Lehrerinnen die Lehrer in der Volksschultätigkeit nur ergänzen können. Die an den Vortrag sich anschließende Besprechung war ungemein lebhaft, stellenweise sogar dramatisch bewegt. Auch mehrere Lehrerinnen traten auf den Kampfplatz, u. a. eine der Führerinnen der modernen Frauenbewegung, Fräulein Helene Lange-Berlin. Sie wendete sich scharf gegen den Referenten, indem sie die Leitsätze des Vortragenden als Beleidigung der Lehrerinnen bezeichnete und behauptete, fast jeder Satz des Referats sei in Bezug auf die Frauenfrage eine Unrichtigkeit. Sie hielt ihre Worte auch wiederholt aufrecht, trotzdem ihr stümische Protestrufe zeigten, daß die Versammlung durchaus nicht von der Richtigkeit ihrer Anschaunng überzeugt war. Durch ihr Auftreten, durch den Ton ihrer Worte bewirkte sie, daß die Stimmung immer gereizter ward. Wie es in den Wald hineinschallt, so schallt es wieder heraus. So steigerte sich die Erregung in beiden Lagern, und eine nicht gerade glücklich gewählte, ja ungehörige Bemerkung eines Redners genügte, daß auf Helene Langes Veranlassung einige Damen den Saal verließen. Bei Fragen, die noch im Flusse sind, wie die Lehrerinnenfrage, sollte besser alles Kleinliche und Persönliche, alles Verletzende ganz unterdrückt werden. Wenn die sachliche Beweisführung mit persönlicher Empfindlichkeit verquickt wird, so kann nichts Gutes bewirkt werden. Wer sich der Stärke seiner Gründe, der Wahrheit seiner Überzeugung bewußt ist, verzichtet gern auf solche Mittel.

Das Ergebnis der Verhandlungen war die Annahme einer Resolution, die sich mit der Tendenz der Laubeschen Leitsätze ungefähr deckte und die folgenden Wortlaut hat: »Die Deutsche Lehrerversammlung erkennt es als berechtigt an, daß neben dem männlichen auch das weibliche Geschlecht an dem Werke der Volkschulerziehung betätigt wird, sie weist dagegen aus gewichtigen pädagogischen Gründen alle die Forderungen ab, nach welchen die Mädchenschule ganz oder überwiegend unter den Einfluß einer Lehrerin gestellt werden soll.« Mit der Annahme dieser Resolution ist für den Deutschen Lehrerverein die Lehrerinnenfrage vorläufig gelöst, für die Öffentlichkeit ist sie es noch nicht. Auch hier wird die Erfahrung die beste Lehrmeisterin sein.

Auch der zweite Hauptverhandlungstag war ein Tag des Kampfes. Stand doch auf der Tagesordnung »Die Simultanschulfrage«. Die Wahl dieses Themas war, wie der Vortragende, Oberlehrer Gärtner-München, ausführte, durchaus keine zufällige. Die Frage der Simultanschule bildet die Fortsetzung der Verhandlungen in Königsberg vor 2 Jahren. Dort sprach sich die Deutsche Lehrerversammlung für die allgemeine Volksschule aus. Die Simultanschule ist das Korrelat derselben. Sucht jene bei aller Achtung der historisch gewordenen Stände die sozialen Gegensätze zu mildern, so hat diese die Aufgabe, wohl die religiösen Anschauungen als ein unantastbares Gut zu achten, aber zur Beseitigung der allzu scharfen konfessionellen Kanten beizutragen. Sodann bildet die Simultanschule eine wichtige pädagogische Zeit- und schulpolitische Streitfrage, die im Vordergrunde der öffentlichen Besprechung steht. Alle

politischen Parteien stehen heute in der Gefechtslinie für oder gegen sie. Redner begründete dann in seinen aus langjähriger Erfahrung hervorgegangenen Darlegungen folgende Leitsätze:

1. Unter Simultanschulen sind Bildungsanstalten zu verstehen, in denen Kinder aller Konfessionen gemeinsam unterrichtet werden, den Religionsunterricht jedoch nach Konfessionen getrennt erhalten. Die Zusammensetzung des Lehrkörpers an einer Simultanschule soll möglichst dem zahlenmäßigen Verhältnis der Konfessionen unter den Schulkindern entsprechen.

2. Die von Gegnern der Simultanschule an ihre Einführung geknüpften Befürchtungen in religiös-sittlicher Beziehung sind durch die Erfahrung widergelegt. Die Simultanschule fördert vielmehr die sittlich-religiöse Erziehung, indem sie ihre Schüler zur Achtung gegenüber fremder Überzeugungen erzieht und so zu einer Pflegstätte der Religion der Liebe und der gegenseitigen Duldung wird.

3. Die Frage der Errichtung von Simultanschulen ist weniger eine religiöse als eine nationale, soziale und pädagogische. Durch die Simultanschule kommt die nationale Einheit unseres Volkes am treffendsten zum Ausdruck; sie ist das getreue Abbild des paritätischen Staates und der modernen sozialen Gemeinschaften und entspricht daher ihrem Wesen und ihren Anforderungen in erhöhtem Maße.

4. In allen Orten mit konfessionell gemischter Bevölkerung bietet die Simultanschule wesentliche pädagogische Vorteile, indem sie

a) die Errichtung vollentwickelter Schulsysteme,

b) eine bessere unterrichtliche Versorgung der Kinder der konfessionellen Minderheit selbst bei geringeren finanziellen Aufwendungen,

c) Die Erfüllung berechtigter Forderungen der Schulhygiene durch den Besuch der nächstgelegenen Schule ermöglicht.

5. Für alle Staaten, in denen die Simultanschule noch nicht durch Gesetz anerkannt ist, ist daher mindestens die Gleichberechtigung der Simultanschule mit der Konfessionsschule zu fordern.

6. Die Voraussetzung der Simultanschule bilden konfessionell gemischte Lehrerbildungsanstalten und eine vom Staate ausgeübte, fachmännische Schulaufsicht.

Der Korreferent Lehrer Lüttgemeier-Heiden trat in seinem Vortrage warm für die Konfessionsschule ein, aber er warf sich für eine Sache in die Schanze, die in der Versammlung keinen Widerhall fand.

Der Kampf sollte sich dann entspinnen, als der Wortführer der Delegierten von Hamburg und Bremen, die viel weitergehende Leitsätze als Gärtner vorgelegt hatten, Lehrer Holzmeier-Bremen, die Rednertribüne betrat. Für ihn und seine Freunde gibt es nur ein Schulideal, das der rein weltlichen Volksschule. Aller Religionsunterricht muß aus der Volksschule entfernt werden. Die Volksschule soll nicht christlich sein, d. h. niemand soll das Recht haben, im Namen des Christentums in ihre Rechte einzugreifen. Es gibt keinen allgemeinen Religionsunterricht, im Sinne einer Konfession wird er immer erteilt. Die Zukunft hat die weltliche Schule, nicht die überlebte Simultanschule. Demgegenüber vertrat Schulrat Scherer-Büdingen den allgemeinen Religonsunterricht und die konfessions-

lose Religion in der Volksschule, wie sie in der nationalen Literatur zum Ausdruck gebracht sei. In der weiteren lebhaften Besprechung, in der der Kampf hin und her wogte, trat u. a. auch Professor Dr. Ziegler-Straßburg warm für die Leitsätze Gärtners ein, die dann auch schließlich mit großer Mehrheit Annahme fanden; die Hamburger und Bremer standen mit ihren extremen Forderungen isoliert da. So hat die deutsche Lehrerschaft durch ihre Abstimmung bewiesen, daß sie sich den Religionsunterricht nicht nehmen lassen will, daß sie aber auch für die Schule verlangt, was ihr gebührt: freiheitliche Gestaltung allein nach pädagogischen Grundsätzen.

So war Kampf und Streit die Signatur der diesjährigen Deutschen Lehrerversammlung; aber Kampt schafft Leben, und aus Dissonanzen wächst nach und nach die Harmonie heraus, die gerade deswegen so angenehm empfunden wird.

Mit dem Rufe: »Auf Wiedersehen in Dortmund in zwei Jahren!« ward dann durch den ersten Vorsitzenden Röhl-Berlin die Deutsche Lehrerversammlung in München geschlossen. Manch freies Wort ist geredet worden, und die Gegner werden mit ihren Anklagen nicht ausbleiben; aber jeder Lehrer unterschreibt wohl das Schillersche Wort, mit dem ein Bremer Herr die Versammlung apostrophierte: »Es stände besser um unser Deutschland, wenn jeder den Mut der Überzeugung hätte.«

---

2. Kleine Nachrichten mit Randbemerkungen

Von —e.

Über Herbart und den Herbartianismus werden fort und fort Urteile und Ansichten laut, welche der im Märzheft S. 273 gegebenen Nachricht nur selten entsprechen, um so häufiger der dort angefügten Randbemerkung. Wir haben uns entschlossen, hiervon unter obiger Überschrift (vergl. diese Zeitschr. 5. Jahrg., 1898, S. 365) kurze Nachrichten zu bringen, ohne uns allerdings ganz auf Vorkommnisse der oben bezeichneten Art zu beschränken.

1. Hanswurstiges. In Schramms »Deutschem Schulwart« findet sich ein Aufsatz von Ludwig Göhring und darin als III. Teil ein »Sündenregister des Hanswursten«, worin es heißt:

Ich will »gleich gestehen, daß ich jetzt speziell die Zillerianer, wie sie besser heißen mögen, im Auge habe . . . Ihr Ahne Herbart war kein Hexenmeister und wollte auch keiner sein, ebensowenig, wie Tuscius (!) Ziller. Aber die Zeit reifte aus ihren Schülern pädagogische Taschenspieler, Seiltänzer, Akrobaten und Erfinder von Universalmaschinen, wo man oben die Vorstellung hineinwirft und — Berliko, Berlako — unten Charakter, sittliche Freiheit, »»Wollungen und Fühlungen«« herauspurzeln. Man muß nicht gerade von Herbart so gering denken, wie E. v. Hartmann, um sagen zu können: Soviel Gutes Herbart geschaffen und angebahnt, soviel Unheil hat er auch wachgerufen, und das wenigst Schlimmste ist es nicht, daß seine Mosaikphilosophie und Mathematikpädagogik Kämpfer

für seine Idee angeworben, die wohl sehen, »wie er sich räuspert und wie er spuckt«, die im Stechschritt zur Wachtparade marschieren, wohl auch tüchtig gegen papierne Feinde manövrieren können, aber im Kampfe gegen den wahren Feind der Bildung, gegen Faulheit und Dummheit das Feld räumen müssen ... Im Anheften aber von glänzenden Flittern und bunten Lappen bekundet sich das — Hanswurstentum.«

Wir haben diese Ausführungen, die dem Herrn Autor Erleichterung verschafft haben werden, zu Ähnlichem aus früherer Zeit, das sich in unserer Mappe fand, gelegt und bei dieser — Beilegung uns gern daran erinnert, wie rasch solche Arbeit der Vergessenheit anheim fällt. Zu dem Passus über die Umwandlung der Vorstellungen fügen wir hinzu, daß auch E. v. Sallwürk von »dem frommen Glauben der Zillerschen Schule« spricht, nach welchem »aus einem innig verflochtenen Gedankenkreis, in welchem das Sittliche vorherrschend ist, der gute Wille ohne weiteres entspringt«. (Haus, Welt und Schule. 1902. S. 22.) Das ist, wenn man alles in seinem vollen Sinne erfaßt, ein richtiger Ausdruck der Zillerschen Ansicht, aber dann auch, glauben wir, kein frommer Glaube, sondern der Ausdruck der Tatsachen. Wenn aber v. Sallwürk den vollen Sinn so beiseite lassen kann, darf man sich über den Artikel Göhrings nicht wundern. Wir weisen jedoch auch, wie in dieser Zeitschrift (11. Jahrgang, S. 233) schon geschehen, noch einmal hin auf E. v. Sallwürks Darstellung der Pädagogik Herbarts in K. A. Schmids Geschichte der Erziehung, 4. Bd. II. Abt., wo man sich wenigstens durch Herbarts »ameisenartig kribbelnde Akribie«, durch die »scheinbar systematische Schematik«, wie es in dem Artikel Göhrings heißt, Wegweisung holen kann.

2. Persönlichkeitspädagogik. Ein kurzer Aufsatz von O. Seydel: »Mehr Persönlichkeit und weniger Methode« (Päd. Zeitung. 1905, No. 52), dessen Absicht durch die Überschrift hinreichend gekennzeichnet ist, enthält folgenden Erguß, der sehr an das vorige erinnert. »Nur einer, der im Kopf und Herzen Vorstellungen und Gefühle bewegte, als wäre der Mensch ein Räderwerk, konnte die Unterrichtsstufen aufbauen ... Der Einfluß der Persönlichkeit tritt bei den heutigen Herbartianern zurück, weil die Aneignung zur Hauptsache gemacht wird ... Ihr habt mit euren Methoden auch die Revisionen in den Schulen eingebürgert.« Unseres Wissens sind aber doch die Revisionen beträchtlich älter als der Herbartianismus, der sie eingebürgert haben soll und doch so manches um die Ausbürgerung (s. v. v.) derselben getan hat! Es kommt jedoch noch besser.

3. Persönlichkeits- und Sozialpädagogik. In einem Neujahrsartikel: »Das Neue« (Deutsche Schule, 1906, S. 1—11) sucht Rißmann »das krause Etwas« der neuen pädagogischen Bestrebungen der Hamburger Kunstfreunde, des Bremer »Roland« usw. »nach seinen Konturen zu bestimmen« und zu würdigen. Dasselbe haben auch im 38. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik zwei Mitarbeiter versucht, nämlich M. Glück (»Zur Renaissance der Pädagogik«) und, anscheinend durch Rißmanns Artikel veranlaßt, Prof. Theod. Vogt (»Bedenkliche Meinungen der Gegenwart«). Wir denken uns gleichfalls mit

dem Gegenstande eingehender zu befassen und weisen hier nur darauf hin, daß Rißmanns Darlegung zu — Besinnungen auffordert, deren Ergebnisse die beiden anderen nicht ausgesprochen haben. Rißmann findet das Auftreten der »neuen Pädagogik« aus bösen Zeitverhältnissen ganz verständlich. Ein Anlaß sei der Umstand, daß »Außenmächte« zu sehr das Bildungswesen bestimmen: »eine zu Unrecht festgehaltene Vergangenheit« und weiter »der entartete Sohn des in der Gegenwart wieder machtvoll aufstrebenden Staatsgedankens«, der Bürokratismus (über denselben s. diese Zeitschr. 12, 359). Ein anderer Anlaß seien Methoden, welche nicht »zum Selbsterwerb anregen«, sondern totes Wissen einpfropfen«, und solche Methoden seien: Das »klug ausgetüftelte Frage- und Antwortspiel« der Katechese [so ändern sich die Zeiten] und »jener täppische Störenfried der freien Phantasietätigkeit, den man seit Ziller als darstellenden Unterricht pflegt«. [Seither hat man demselben immer vorgeworfen, daß er zu viel aus dem Kinde herausholen wolle, jetzt soll er plötzlich zu viel einpfropfen; auch dieses allgemeine Urteil dürfte dem Einflusse der Zeit nicht lange widerstehen.] Schuld sei überhaupt vor allem der Herbartianismus; die Persönlichkeitsbildung finde in »dieser nackten Pädagogik einer Bildung von außen nicht den geringsten Anknüpfungspunkt«. So faßt Rißmann selbst ziemlich am Schlusse sein Urteil zusammen. Vorher jedoch hat er aus der allgemeinen Forderung der Persönlichkeitspädagogen, der eigentliche Gegenstand des Unterrichts müsse das Leben sein, eine Reihe einzelner konkreter Folgerungen gezogen, und dabei hätte er bei den Bemühungen Zillers, die wenigstens zum besseren Teile damit zusammenfallen, noch etwas mehr als bloße »Anknüpfungspunkte« finden können. Muß ferner das »Leben« nicht wenigstens zu einem großen Teile »von außen« an das Kind herankommen? Wo bleibt überhaupt jetzt auf einmal bei Rißmann der Sozialpädagog? Allerdings macht er in der Würdigung neben dem subjektiven Ziel der Persönlichkeitsbildung das objektive Ziel der Kulturübermittelung geltend, aber doch so, daß er erst im Aprilheft der Deutschen Schule (S. 262) die Saite wieder mehr auf den früheren Ton stimmen muß. Einstmals, als die Sozialpädagogik »das Neue« war, hat er, auch gegen den Herbartianismus gerichtet, behauptet: »Die Erziehung, welche ihren Zweck nicht als die Vervollkommnung des Einzelnen als solchen, sondern als die Vervollkommnung des gesellschaftlichen Ganzen und die Bildung des Einzelnen nur als Mittel zu diesem Zwecke auffaßt, ist hinsichtlich ihres Inhalts durch außer ihr liegende Mächte bestimmt. Ihr Inhalt, d. h. der Stoff, durch den sie bildet, ist kein anderer als der Interessenkreis der Gesellschaft. Der Wertmesser, nach dem die Gestaltung dieses Kreises sich vollzieht, ist nicht aus pädagogischen Prinzipien zu entwickeln, sondern beruht in der Bedeutung, welche dieses den einzelnen Interessen für die normale Entwicklung der Gesellschaft beilegt.« (Frankfurter Schulzeitung 1889, S. 107.) Dadurch fällt dann auch ein eigentümliches Licht auf den Schlußsatz, daß die spontane Entwicklung der Persönlichkeit einst in der Pädagogik Rousseaus und Pestalozzis »den Zentralbegriff bildete, seitdem aber aus

der Erziehungslehre tatsächlich verschwunden« sei; denn diese Persönlichkeitspädagogen sollten früher mit schuld daran sein, daß die Sozialpädagogik nötig wurde.[1])

4. Biblische Geschichte und Kirchengeschichte in dem Lehrplan der höheren Schulen Preußens. Darüber veröffentlicht Oberlehrer Dr. P. Hartmann im Februarheft der Preußischen Jahrbücher 1906 einen Versuch, die amtlichen Lehrpläne zu verbessern. Dieselben sind, wie er sagt, »durchaus schematisch gehalten. Dreimal (von der Vorschule abgesehen) werden dem Schüler dieselben Geschichten vorgesetzt.« Ferner erhält UII, die für viele Schüler die Abschlußklasse ist, wohl einen Abschluß in Bezug auf die Bibel, aber von der geschichtlichen Entwicklung der christlichen Kirche hat der dort abgehende evangelische Schüler außer einem Ausschnitt, der Reformationsgeschichte, nichts erfahren, während der katholische Schüler besser ausgerüstet ist. »Wem die Gefahr, die der Entwicklung der nationalen Staaten in dem Ultramontanismus droht, klar geworden ist, wer erkannt hat, daß jeder Fortschritt auf geistigem Gebiet nur im Gegensatz zur katholischen Kirche erreicht worden ist,« der könne, meint Hartmann, später gegen die religiösen Fragen nicht gleichgültig sein. Die obersten Klassen bringen dann in 2 Jahren die Kirchengeschichte, aber da UI 16 Jahrhunderte bewältigen muß, zu kurz. — Der etwas bessere Plan von Heidrich (Progr. Nakel 1903) bringt doch auch das alte Testament fünfmal und die erste Ausbreitung des Christentums (Apostelgeschichte) dreimal; der Plan der OII bietet stofflich gar nichts Neues. — Verfasser sucht nun eine »neue Lösung« parallel dem jetzigen Geschichtsplan.

Der propädeutische Kursus bietet in VI Geschichten des alten, in V des neuen Testaments nach einem Lesebuch;

der 2. Kursus (»Geschichte«) in IV Geschichte des Volkes Israel von Moses bis Herodes den Gr. mit Lesen von Abschnitten aus dem a. T., auch aus den Apokryphen;

in UIII Geschichte Jesu (Synoptiker) und der Apostel, besonders des Paulus und Petrus (Abschnitte aus der Apostelgeschichte);

in OIII Kirchengeschichte (Tatsachen) bis zu den Vorläufern der Reformation, daneben Lektüre: Psalmen, Hiob, Sprüche;

in UII Reformationsgeschichte und Entwicklung der Kirche bis zur Gegenwart; Lektüre: Ein synoptisches Evangelium; Luther, An den christlichen Adel;

der 3. Kursus (die »Lehre«) in OII die israelitische Prophetie und Poesie in ihrer Entwicklung; die Lehre Jesu, besonders Bergpredigt und Gleichnisse;

in UI Entwicklung des Christentums (Tatsachen nur kurz wiederholt); Lektüre: Galater- und Jakobusbrief, Proben aus Tertullian, Augustin u. a., »möglichst viel von Luthers Schriften«;

[1]) S. Das Encyklopäd. Handbuch von Rein, Art.: Persönlichkeit des Lehrers von Dr. K. Lange, V, 299 ff. (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann.)

in OI Römerbrief, Teile des Johannesevangeliums u. a. neutestamentlicher Schriften, »aus denen mit Hilfe der confessio Augustana dogmatische und ethische Fragen entwickelt werden«; vielleicht auch eine von Schleiermachers und von Fichtes Reden.

»Die Durchführung des Entwicklungsgedankens auch in der Religion wird sicherlich dazu beitragen, den Gebildeten größeres Interesse an dem Leben der Kirche einzuflößen.« — Das wäre also eine merkliche Entwicklung nach dem in dieser Zeitschrift 1903, S. 419 f. erwähnten Plan von Thrändorf hin (»5 Jahre Bibel, 4 Jahre Kirchengeschichte«), begründet im 35. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik S. 268 f., der allerdings einen einzigen Gang mit gleichzeitigem Betrieb von Geschichte und Lehre bietet und vielleicht auch im stande wäre, seinerseits dem Geschichtsunterricht ein ähnliches Aufsteigen nahe zu legen. Schleiermachers Reden sind von Thrändorf bereits unterrichtlich behandelt im 29. Jahrbuch (1897), S. 132 ff.

5. Studium, Interpretation und Fortbildung Herbarts — drei verschiedene Dinge. Zu der Bemerkung, mit welcher in dieser Zeitschrift (Märzheft S. 274) der Hinweis auf den Aufsatz von Prof. Dr. Münch begleitet worden ist, wird in der »Deutschen Schule« (April S. 249) gesagt: »Nach unserer Erfahrung ist ein ‚eingehendes Studium' Herbarts auch bei den sogenannten ‚Herbartianern' nicht immer nachzuweisen. Die Tatsache, daß lange Jahre hindurch selbst die Maßgebenden in diesen Reihen Herbarts und Zillers Pädagogik anscheinend für grundsätzlich identisch hielten, kann als Beleg dafür gelten.« Wir haben schon bei früherem Anlaß (10. Jahrg., S. 328) darauf hingewiesen, daß Rißmann selbst gewöhnlich beide für grundsätzlich identisch ansehe und eben deshalb beide grundsätzlich ablehne. Wie weit in speziellen Lehren und praktischen Anweisungen die Identität behauptet worden ist oder die Nicht-Identität sich behaupten läßt, darüber kann man erst urteilen, wenn Rißmann diese speziellen Lehren und praktischen Normen, sowie die Autoren und besonders auch die Zeit, von der er sprechen will, bestimmt anführt. Ziller selbst hat bei aller grundsätzlichen Übereinstimmung mit Herbart überall, wo es ihm nötig erschien, selbständige Gedanken und insbesondere neue, ergänzende Versuche eingesetzt. Und das ist nicht etwa im Verborgenen, sondern frei und öffentlich geschehen, worüber schon allein seine vier bekannten systematischen Schriften oder auch nur die Vorreden derselben ganz unzweideutigen Aufschluß geben. Ein solches Verhältnis zwischen zwei verschiedenen Denkern ist eigentlich ganz selbstverständlich, wie denn in dieser Zeitschrift (11, 346) auch in Bezug auf Herbart und Strümpell[1]) ausgesprochen worden ist:

[1]) Einige Anhänger Strümpells suchen immer noch die Differenzen zwischen diesen beiden viel größer darzustellen, als sich sachlich verteidigen läßt, wenn man die vorhandenen Dokumente einwandfrei benutzt. Die Absicht dieser Bemühungen ist, Strümpells Verdienst mehr hervorzuheben, während die oben in Rede stehenden Bemühungen, Ziller möglichst weit von Herbart abzurücken, umgekehrt den Zweck verfolgen, Zillers Verdienst zu verkleinern — aber ohne das Herbarts größer machen zu wollen.

»Nur sehr selten wird es vorkommen, daß sich jemand eines andern System in allen Stücken aneignen kann.« Nicht anders liegt es mit der »Schule«, nur daß da die Verhältnisse verwickelter, genaue Unterscheidungen also schwieriger, nicht selten aber auch desto nötiger werden. Wir haben daher auch schon früher den Wunsch ausgesprochen, Rißmann selbst möge nur ja in der angedeuteten Weise genaue historische Unterscheidung üben und Sammelnamen wie »Herbartianismus« (den er als einen ganz besonderen Mißbrauch meist in Anführungszeichen stellt) und andere, wo sie irre führen könnten, selbst vermeiden. (11, 231 f.) In der obigen Notiz bringt er jedoch wieder nur die allgemeine Anschuldigung ohne Nachweis und ohne Anhalt für sachliche Entgegnung vor. Wir wiederholen daher die frühere Bitte und möchten besonders genau wissen, wie Rißmann selbst interpretiert und ob er solche historische Anklagen, die nicht immer seine Art waren, »von ihm selbst redet« oder auf wen er sich dabei stützt. Daß z. B. E. v. Sallwürk jetzt, oft im Widerspruche mit früheren Äußerungen, in seinen »didaktischen Normalformen« und sonst, ganz besonders im Jahrgang 1903, Heft 5—7 der Deutschen Schule beinahe Zillers ganze Arbeit als »trübe Interpretation« Herbarts hinstellen möchte (s. diese Zeitschr. 11, 232 f.), ist zwar eine Tatsache, aber bloß darauf hin dürfte Rißmann noch nicht gleich andern Leuten Mangel an eingehendem Studium Herbarts vorhalten, sondern er müßte zunächst selbst schärfer zusehen.

Nach dieser Bemerkung heißt es in der Deutschen Schule sogleich weiter: »Übrigens wendet sich kein ‚Antiherbartianer‘ gegen das, was Münch aus dem Gedankenschatze des großen Denkers mitteilt; was ihn zum Gegner Herbarts macht, ist vorzugsweise die rationalistische Grundlage seiner Pädagogik, die die Bildung des Willens unmittelbar hervorgehen läßt aus einer zweckentsprechenden Organisation des Gedankenkreises.« Das ist wieder fast dieselbe Charakteristik, die wir bei Göhring und v. Sallwürk fanden. Wir verweisen nur kurz auf Flügels Vortrag: Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik (Päd. Magazin, Heft 82) und auf Erläuterungen zum 31. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, wo es S. 25 heißt: »Ein anderes Mißverständnis besteht darin, daß nach der Herbartschen Psychologie der Wille aus bloßer Vorstellung oder Einsicht hervorgehen soll, als ob jeder, welcher das Rechte eingesehen, es auch tun werde. Das halten wir selbst für einen großen Irrtum. Wir Pädagogen wissen insbesondere, ... daß die Frage, wie unsere Einsicht eine lebendige Kraft wird, oder wie sie sich in das Streben und Wollen umsetzt, ein großes Problem der Pädagogen ist. ... Es sind bestimmte Wechselwirkungen herbeizuführen, damit aus der Kausalität zwischen den ursprünglichen Seelenzuständen das Streben und der Wille sich entwickle.« Daß aber der Rationalismus vorzugsweise Gegner erweckt haben soll, ist eine neue Entdeckung. Die Reihe dessen, was im Laufe der Zeit anstößig gefunden wurde, ist etwas lang und bunt. Rißmann selbst aber hat nach dem ersten Erscheinen von Willmanns Didaktik, mit welcher die Periode der Sozialpädagogik anhub, lange Zeit vorzugsweise an der individualistischen Grundlage der Pädagogik Herbarts Anstoß

genommen und 1903 daneben noch den Moralismus und Intellektualismus als Ablehnungsgründe geltend gemacht (s. diese Zeitschr. 10, 327), ohne damals einen den anderen vorzuziehen. Hier fehlt es also wieder hinsichtlich seiner eigenen Ansichten an genauer Historie.

6. Über die Verurteilung Herbarts durch Prof. Th. Ziegler in Straßburg ein andermal. Nach dem Eindruck, den seine letzte Rede in München gemacht hat, zu urteilen wird seine Verwerfung Herbarts genug gläubige Anhänger finden.

3. Der Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge

wird vom 1. bis 4. Oktober 1906 zu Berlin in den Räumen der Königlichen Friedrich Wilhelms-Universität abgehalten werden. Eine große Reihe hochinteressanter Vorträge ist für die Versammlung in Aussicht genommen, wie die von dem vorbereitenden Ausschuß und Vorstand (Dr. W. Münch, Geh. Regierungsrat und Professor an der Universität Berlin W. 30, Luitpoldstr. 22, Vorsitzender; J. Trüper, Direktor des Erziehungsheims auf Sophienhöhe bei Jena, stellvertretender Vorsitzender; Dr. W. Ament, Privatgelehrter in Würzburg, Sanderglacisstr. 44, Schriftführer) erlassene Einladung ergibt. Mitgliederkarten werden auf Verlangen vorher zugeschickt gegen Einsendung des Betrages einschließlich des Portos an den Schatzmeister des Kongresses, Herrn Prof. Dr. Moritz Schäfer, Berlin NW. 23, Klopstockstr. 24. Der Betrag der Mitgliedskarte ist auf 5 M festgesetzt. Dieselbe berechtigt nicht nur zur Teilnahme an sämtlichen Verhandlungen bezw. Vorführungen, sondern es wird dafür nachträglich auch der gedruckte Bericht über die Verhandlungen (ein Band von 15—20 Bogen) geliefert. Außerdem ist die Ausgabe von Tageskarten (zu 1,50 M) und von Halbtagskarten in Aussicht genommen. Auswärtigen Teilnehmern können auf Wunsch Wohnungen nachgewiesen werden durch den Wohnungsausschuß. Man wende sich an Herrn stud. phil. Bodo Freiherrn v. Reitzenstein, Berlin W. 50, Augsburgerstr. 51.

4. Die erste ländliche Volkshochschule

wird in Schleswig-Holstein am 1. November in Albersdorf, einem größeren Kirchdorf in waldreicher Gegend auf der dithmarsischen Geest, eröffnet werden. Die Dauer des Lehrgangs ist auf fünf Monate festgesetzt; er soll der erwachsenen Jugend Gelegenheit bieten, sich für das praktische Leben auf dem Lande weiter auszubilden, wobei die verschiedenen Erwerbsklassen gleichmäßig Berücksichtigung finden. Als Unterrichtsfächer sind angegeben: Gesetzes- und Wirtschaftskunde, Deutsch, Rechnen, Buchführung, Naturkunde, Geschichte und Gesang. Außerdem wird täglich eine Stunde körperlichen Übungen gewidmet, wobei volkstümliche Übungen und Spiele besonders gepflegt werden sollen. Als Ein-

trittsalter wird Vollendung des 18. Lebensjahres gefordert, während eine Altersgrenze nach oben nicht besteht. Der Besuch der Volkshochschule gibt zwar keine Berechtigung für irgend ein Amt, da jedoch alles auf das praktische Leben zugeschnitten ist, so wird der Schüler den Vorteil später in seiner eigenen Wirtschaft spüren. Die die Schule besuchenden jungen Handwerker werden durch den Besuch der Anstalt in den Stand gesetzt, ihre Meisterprüfung zu machen. Mit der Volkshochschule, deren Gebäude fast im Walde liegt, ist ein Schülerheim verbunden, das den Schülern Wohnung und Kost gewährt. Der künftige Leiter der Anstalt ist der frühere Gewerbeschullehrer in Heide, Fr. Lembke. Die Kosten für Unterricht, Wohnung und Kost sowie ärztliche Behandlung betragen 150 M für den Lehrgang. Eine zweite ländliche Volkshochschule ist in Mohrkirch-Osterholz in Angeln im Entstehen begriffen.

Unsere Zeitschrift hat schon wiederholt auf die große Bedeutung der **Volkshochschulen für die ländliche Bevölkerung** hingewiesen. Es ist hoch erfreulich und gereicht der nordischen Provinz zum höchsten Ruhm, daß sie zuerst in Deutschland zur Tat geschritten ist. Möchten andere mit gleicher Energie ihrem Beispiel folgen und beweisen, daß die Gegenwart nicht nur Theoretiker, sondern auch Willensmenschen besitzt, die klar Erkanntes in die Tat umsetzen, keine Mühe und keine Opfer scheuen.

---

5. Paul Henkler, Der Lehrplan für den Unterricht in der Naturkunde

(Leipzig, Teubner, 1906)

untersucht in historisch-kritischer Betrachtung die bisherigen Versuche auf dem Lehrplangebiet der Naturkunde und fügt positive Vorschläge hinzu. Die Arbeit ist um so mehr willkommen zu heißen, als die Lehrplanfrage gerade innerhalb der Naturwissenschaften besonders im argen liegt. Sie sei eingehendem Studium empfohlen.

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Walsemann, Dr. **Hermann**, Methodisches Lehrbuch der Psychologie für den Seminar- und Selbstunterricht. Format 20×13 cm. Potsdam, A. Stein, 1905.

Das vorliegende »Lehrbuch« hat 186 Seiten Text. 3 Seiten handeln von der »Pädagogik im allgemeinen«, $1^1/_2$ Seiten von der »Psychologie im allgemeinen«, 6 Seiten vom »Nervensystem«, 6 Seiten von den »Sinnesorganen«. Die Erörterungen über die Empfindung umfassen 4 Seiten, die über »die Vorstellung« 3 Seiten, die über »die Apperzeption« nicht ganz 7 Seiten, die über »die Aufmerksamkeit« $4^1/_2$ Seite, die über »die Reproduktion« nicht ganz 3 Seiten, die über das »Wesen der Gefühle« 1 Seite.

In die psychologischen Betrachtungen sind mehrere Paragraphen aus der formalen Logik ($21^1/_2$ Seite) (Begriff, Urteil, Schluß) eingefügt. Was hiervon in die Psychologie gehört, hat Verfasser nicht gebracht; was er gebracht hat, gehört nicht in ein Lehrbuch der Psychologie, sondern in ein Lehrbuch der Logik. Auch der Paragraph über »Pädagogik im allgemeinen« gehört nicht in ein Lehrbuch der Psychologie. Was Verfasser seinem »Lehrbuch der Psychologie« aus der Physiologie einverleibt hat (Nervensystem und Sinnesorgane) ist so dürftig, daß es ohne Schaden auch wegbleiben kann; denn es wird hier kaum mehr geboten, als in einer guten Falkschen Mittelschule gelehrt wird. Einzelne Zeichnungen sind geradezu kläglich. Scheidet man alles, was in das »Lehrbuch der Psychologie« nicht gehört, aus, so vermindert es sich bis auf ungefähr 150 Seiten. Ein solches Buch hätte ich nicht »Lehrbuch«, sondern höchstens »Leitfaden« genannt. Zum Überfluß nennt Verfasser sein Buch noch »methodisches« Lehrbuch. Einzelnen Paragraphen sind Übungsaufgaben ähnlich wie in der Psychologie von Schumann-Voigt beigefügt. Mit diesem Buch hat das vorliegende »Lehrbuch« noch andere Ähnlichkeiten, worauf ich nicht erst eingehen will.

Das »Lehrbuch« soll nach seinem Titel dem Seminar-Unterricht dienen; doch meine ich, ein Seminarlehrer, der sein Fach (Psychologie) beherrscht, bedarf eines solchen »Lehrbuches« nicht, und ein Seminarlehrer, der sein Fach nicht beherrscht, wird mit Hilfe dieses Lehrbuches schwerlich einen guten Unterricht in der Psychologie erteilen.

Das vorliegende »Lehrbuch« ist auch für den Selbstunterricht bestimmt. Wer soll sich damit selbst unterrichten, der aus dem Seminar-Unterricht entlassene Lehrer oder der Seminarist? Für den ersteren ist es zu dürftig, für den letzteren nicht klar genug.

Nach dem »Vorwort« will der Verfasser zwar »nach Möglichkeit Klarheit schaffen;« aber wir werden sehen, daß ihm dies nicht gelungen ist. Das Vorwort beginnt: »Die Psychologie verstehe ich nicht, die muß ich auswendig lernen«, »so seufzt gegenwärtig noch mancher, der genötigt ist, den Inhalt eines pädagogischen Handbuches sich anzueignen. In der Tat ist die Seelenkunde trotz erheblicher Fortschritte zur Zeit noch ein Wissensgebiet, das ein ungewöhnliches Maß von unaufgelösten Schwierigkeiten und schwankenden Lehrmeinungen aufweist.« S. I. Befände die Psychologie sich in solchem Zustande, wiese sie ein »ungewöhnliches Maß von schwankenden Lehrmeinungen« auf, so dürfte sie nicht als ein Fundament der Pädagogik betrachtet werden. Nein, in solchem Zustande befindet sich die wissenschaftliche Psychologie nicht. Wir besitzen Lehrbücher der Psychologie, die das Wesen der psychischen Vorgänge und Zustände übereinstimmend klar und deutlich darlegen. Verschiedenheiten in Unwesentlichem ändern daran nichts. Übereinstimmung herrscht auch in Bezug auf die hauptsächlichsten psychologischen Gesetze. Verschiedenheiten in der Formulierung derselben ändern daran nichts. Wesentliche Verschiedenheiten treten in der Psychologie nur da auf, wo die Erfahrung überschritten, wo zu Hypothesen gegriffen werden muß. Diese Eigenschaft hat die Psychologie gemeinsam mit allen anderen Wissenschaften, sogar mit der Physik und Chemie. Jene Verschiedenheiten sind nun aber nicht immer »schwankende Lehrmeinungen«, sondern Voraussetzungen, die den wissenschaftlichen Kriterien einer Hypothese genügen. An Lehrbüchern der Psychologie, aus denen der Verfasser sich hiervon überzeugen könnte, fehlt es nicht. Aber er scheint dies nicht anzuerkennen; denn sein »Lehrbuch« »will nach Möglichkeit Klarheit schaffen und namentlich feststehende psychologische Grundbegriffe entwickeln«. S. I.

»Das ärgste Hemmnis des psychologischen Verständnisses liegt in dem Ausschluß des Physischen von der Gesamtheit psychischer Erzeugnisse,« so fährt Verfasser fort. Was mag ihn wohl zu diesem Satze veranlaßt haben? Es gibt kein Buch über Psychologie, welches das »Physische« — soll wohl heißen das »Physiologische« — »von der Gesamtheit psychischer Erzeugnisse« ausschließt. Ganz abgesehen von den materialistischen Auffassungen und Darstellungen psychischer Erscheinungen vom griechischen Altertum bis jetzt weiß heute jeder Psychologe, daß das Psychische von dem Physiologischen nicht getrennt werden kann. Schon Cartesius hat dies in seinem Briefe: De conjunctione animae et corporis et de potentia agendi in se invicem (Ep. XXIX) behandelt. Freilich ist es nicht nötig,

daß die physiologischen Voraussetzungen des Psychischen in einem Lehrbuch der Psychologie erörtert werden. Eine richtige Methode fordert vielmehr, daß jede Sache an der ihr eigentümlichen Stelle behandelt werde; denn nur dort kann es in der notwendigen Ausführlichkeit und Gründlichkeit geschehen. Oder meint der Verfasser etwa, daß seine 12 Seiten physiologischer Angaben diese Attribute verdienen?

Verfasser fährt in seinem Vorwort fort: »Unter allen Umständen fällt auf das ganze Gebiet der Seelenkunde ein verdunkelnder Schatten, wenn man diese Scheidung vollzieht, und unter dem Physischen nicht lediglich die wirkenden Kräfte versteht, sondern auch die gewirkten Erscheinungen. Am schärfsten bringen die Wortbildungen Makrokosmos und Mikrokosmos diesen alles verwirrenden Gegensatz zum Ausdruck.« S. I. Die Meinung, daß durch die »Scheidung«: Psychisches, Physisches — ein »verdunkelnder Schatten« auf die Psychologie (»Seelenkunde«) falle, wird durch die Geschichte der Psychologie nicht bestätigt. Wohl aber würde eine große Verwirrung in der Auffassung psychischer Vorgänge eintreten, wenn man unter dem »Physischen« »lediglich die wirkenden Kräfte« verstände. Es gibt doch auch »wirkende Kräfte«, denen das Attribut psychisch gegeben werden kann und tatsächlich gegeben wird. Irrig ist auch die Meinung des Verfassers, daß »die Wortbildungen Makrokosmos und Mikrokosmos« den Gegensatz: psychisch, physisch — am schärfsten zum Ausdruck bringen. Dieser Gegensatz liegt in jenen Worten überhaupt nicht; sie bedeuten: große Welt, kleine Welt (magnus mundus, parvus mundus bei Nik. Cusanus). Wenn man den Menschen einen Mikrokosmos nennt, so will man sagen, er sei eine Welt im kleinen, d. h. er sei der Träger der Vorgänge im kleinen, die in der Welt in großem Maßstabe stattfinden. In diesem Sinne nennt Leibniz jede Monade einen Spiegel des Universums. Indes, ich würde dem Verfasser unrecht tun, wenn ich nicht erwähnte, daß er den Dualismus überhaupt ablehnt, sich als Monist zu erkennen gibt und sich unter Ablehnung des Materialismus (»Schlußbetrachtung«, S. 183/184) zum Idealismus bekennt. S. I u. 185. Freilich wirkt es auf mich eigenartig, daß Verfasser als Anhänger des Idealismus den Spiritualismus ablehnt (S. 184), obwohl diese beiden Ausdrücke doch eine und dieselbe philosophische Sache bezeichnen, nur der eine mehr nach der metaphysischen Seite, der andere mehr nach der psychologischen, wenn auch mehrere Richtungen im Spiritualismus deutlich zu unterscheiden sind. Einen eigenartigen Eindruck macht es ferner auf mich, wenn Verfasser in der »Schlußbetrachtung« sagt: »Der Körper ist ein Ergebnis des Wirkens der Seele, die äußere Erscheinung des ihn ganz erfüllenden ‚Willens zum Leben'; die Seele selbst ist das Wirkende, die treibende Kraft in allen körperlichen Prozessen, einschließlich der das Bewußtsein schaffenden Funktionen des Gehirns und der Sinne,« S. 185 —, während er seinen Erklärungen der psychischen Phänomene hauptsächlich die Auffassungen der Physiologen Wundt und Ziehen zu Grunde legt und unter anderen ähnlichen Äußerungen sagt: »Die sprühenden Funken eines angeschlagenen Steines, die Schwingungen einer angestrichenen Saite, die Elektrizität einer geriebenen Siegellackstange usw. sind Erzeugnisse der betreffenden

Körper.« S. 25. Es wäre besser gewesen, wenn Verfasser die Stellen, aus denen die Widersprüche seines philosophischen Standpunktes mit seinen psychologischen Darlegungen hervorleuchten, weggelassen hätte. Freilich, noch besser wäre es gewesen, wenn er in dem Vorwort den philosophischen Standpunkt seines »Lehrbuches« klar und deutlich kenntlich gemacht und seine Erörterungen demgemäß folgerichtig durchgeführt hätte. Doch der Verfasser wollte jedenfalls der sogenannten physiologischen Psychologie Rechnung tragen, aber auch seinen philosophischen Idealismus nicht aufgeben, und die Vereinigung dieser beiden Standpunkte ist ihm mißlungen. An diesem Fehler leidet nicht das vorliegende Buch allein; es gibt ihrer mehrere, welche in einem Teil auf diesem, in einem anderen auf jenem Standpunkte stehen. Nach meiner Wahrnehmung sind dies gerade solche Lehrbücher und Leitfäden der Psychologie, die den Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten empfohlen werden. Durch solche Bücher kann keine klare und deutliche, keine folgerichtige Auffassung der Psychologie erzeugt werden. Ein Lehrbuch der Psychologie muß wie das Lehrbuch jeder anderen Wissenschaft in allen seinen Teilen einen und denselben Standpunkt festhalten und diesem gemäß die Erörterungen folgerichtig durchführen. Doch nun verlasse ich das »Vorwort« und die »Schlußbetrachtung«! Ich will nicht alle Unklarheiten und Unrichtigkeiten dieser Abschnitte betrachten; ich trete nun in das Innere des vorliegenden »Lehrbuches«.

S. 21. »C. Definition«: »Sinneseindrücke sind bestimmt ausgeprägte Erregungszustände in den Sinnesorganen, die durch Kraftreizung hervorgerufen werden und sich dem Bewußtsein durch Intensität und Gefühlston ankündigen.«

Wessen Erregungszustände sind die Sinneseindrücke? Was heißt, die Erregungszustände sind bestimmt ausgeprägt? Wie kommt die Kraft, welche die Erregung hervorruft, in die Sinnesorgane? Wer ist der Träger der Kraft? Oder soll die Kraft ohne Träger, das Tun ohne Tuendes gedacht werden? Was ist unter Kraft zu verstehen? Der Begriff ist vorher nicht erklärt worden. Was heißt, die Erregungszustände werden hervorgerufen? Sie liegen doch nicht etwa schon fertig in den Sinnesorganen und harren des Rufes, um hervorzutreten? Wenn das Wort hervorrufen hier veranlassen oder verursachen bedeuten soll, empfiehlt es sich da nicht, eins dieser Wörter anzuwenden statt eines mehrdeutigen Wortes? Was heißt, die Erregungszustände kündigen sich dem Bewußtsein an? Dem Worte nach müßte es heißen, die Erregungszustände melden dem Bewußtsein, daß sie bei ihm erscheinen werden. Solche Widersinnigkeit kann doch Verfasser nicht meinen, aber seine Definition verleitet dazu. Was ist der Gefühlston? Dieser Ausdruck ist vorher nicht erklärt worden, und ich habe auch später keine Erklärungen dafür angetroffen. Man spricht wohl von einem Ton der Empfindung und bezeichnet damit das mit der Empfindung verbundene oder das »an sie gebundene« Gefühl. Hiernach wäre der Gefühlston das mit einem Gefühl verbundene Gefühl. Zu solchen Widersinnigkeiten führt die mitgeteilte Definition. Hat der Verfasser durch solche

Definition die in Aussicht gestellte Klarheit erzeugt? Die Antwort darf nur nein lauten.

Der Definition schickt Verfasser eine »Wort- und Sacherklärung« voraus. Alles ist fein nach A, B, C geordnet. Sehen wir uns noch diese Erklärungen an! »A. Worterklärung: Eindrücke im gewöhnlichen Sinne (in Sand, Wachs, Siegellack usw.) kommen zu stande, wenn ein Eindrückendes auf eine nachgiebige, jedoch hinreichend feste Substanz einwirkt. Die Sinneseindrücke weisen auf einen Reiz als das Eindrückende zurück, während die den Reizangriff zu bestimmter Ausprägung bringende Substanz in der sensiblen Einrichtung des Sinnesorganes gegeben ist.«

Da das Wort Sinneseindruck ein zusammengesetztes ist, hätte Verfasser doch wohl zuerst das logische Verhältnis des Bestimmungs- zum Grundwort angeben sollen; er hätte sagen sollen, daß der Eindruck nicht von den Sinnen ausgeht, sondern auf die Sinne gerichtet ist, daß also Sinneseindruck einen Eindruck auf die Sinne bedeutet. Diese Erklärung ist um so notwendiger, als in derselben Definition ein anderes zusammengesetztes Wort (Kraftreizung) vorkommt, in dem das logische Verhältnis des Bestimmungswortes zum Grundwort ein anderes ist. Hier ist die in dem Grundwort ausgedrückte Tätigkeit nicht auf das durch das Bestimmungswort Bezeichnete gerichtet, sondern geht von ihm aus. Für den Psychologen sind jene Worterklärungen überflüssig, aber der Verfasser hat sein Buch für Seminarzöglinge, für angehende Lehrer und Lehrerinnen geschrieben, und für die hält er ja eine Worterklärung für nötig. Darin mag er recht haben; aber die »Worterklärung« sollte dann auch ihren Zweck erfüllen. Soviel über das, was die dargebotene Worterklärung des Verfassers nicht enthält. Nun über das, was sie enthält! Gleich der erste Satz erklärt »Eindrücke« durch »Eindrückendes«, eindrücken durch einwirken. Damit wird nichts erklärt. Dazu kommt der vieldeutige Ausdruck »hinreichend feste Substanz«. Was heißt hier »hinreichend« fest? Und war's nicht möglich, für das Wort Substanz ein passenderes zu setzen? Nun der zweite Satz der »Worterklärung!« Was weist in dem Wort Sinneseindrücke auf einen »Reiz« zurück? In dem Worte liegt kein solcher Zurückweis. Verfasser behauptet weiter: Die Substanz bringe den Reizangriff »zu bestimmter Ausprägung«. Aber nach der Bedeutung des Wortes Sinneseindruck muß doch der Sinn (die Substanz) die »Ausprägung« erleiden; ein Tun des Sinnes ist in jenem Wort nicht ausgedrückt. So folgen Unklarheit und Unrichtigkeit in der doch so einfachen, leichten Worterklärung aufeinander.

Die »Sacherklärung« beginnt der Verfasser mit folgenden Sätzen: »Der Blitz übt einen starken Eindruck, das Tageslicht einen milden Eindruck auf das Sehorgan aus. Ein Schuß wirkt erschütternd, der Gesang bezaubernd auf das Ohr.« S. 20. Darauf sagt er: »Allen diesen Eindrücken ist das Vorhandensein eines Eindrückenden und die Ausprägung eines Erregungszustandes in den sensiblen Teilen des Sinnesorganes gemeinsam.« S. 20. Das folgt nun aus den angeführten Beispielen nicht. Der Verfasser trägt es hinein. Er selbst nennt nur

die Wirkung des Blitzes usw. auf uns einen »Eindruck,« und dieses Wort fordert vom logischen Denken die Setzung eines »Eindrückenden«, d. h. eines Trägers der Tätigkeit oder kurz die Setzung eines Subjekts und die Setzung eines Objektes. Die Sprache bestimmt dieses nach dem Prädikat, nach der Tätigkeit eindrücken als »Eindruck«. Daß aber der »Eindruck« die »Ausprägung eines Erregungszustandes« sei, sagt weder der sprachliche Ausdruck, noch folgt es aus jenen Beispielen. Der »Erregungszustand« ist vom Verfasser unrichtig erschlossen. Daß das Licht, der Schall usw. auf die Nerven einwirkt und dadurch in ihnen einen der Einwirkung entsprechenden Zustand erzeugt, wird nicht bestritten; aber über die Beschaffenheit des Zustandes wissen wir gar nichts. Man darf daher den Schülern nicht einreden, daß jene Beispiele darüber irgend welchen Aufschluß geben. Vielmehr ist darauf hinzuweisen, daß nach dem Kausalgesetz die Wirkung der Ursache entspricht. Da nun das Licht, der Schall usw. nicht durch Druck wirken, so wird man den durch Licht, Schall usw. in den Nerven erzeugten Zustand nicht Druck, auch nicht Eindruck nennen dürfen. Dieses Wort bezeichnet die unwissenschaftliche, die vulgäre Auffassung jener Vorgänge. Bezug genommen werden könnte hierbei auf die Erklärung der Empfindung bei Demokrit und Epikur. Die vulgäre Auffassung eines Vorganges soll nicht unberücksichtigt bleiben; aber sie muß als solche gekennzeichnet werden und darf in einem Lehrbuch der Psychologie nicht als wissenschaftliche auftreten. Das Wort Eindruck in der Redensart »Eindruck machen« darf durchaus nicht immer bloß auf einen Nervenzustand bezogen werden, sondern es bezeichnet zuweilen ganze Vorstellungsverbindungen, Gefühle oder ein Wollen. Wenn man sagt, eine Predigt, eine Ermahnung habe Eindruck gemacht, so soll gesagt werden, die Hörer haben sie verstanden, fühlen sich in ihrem Wollen oder Handeln dadurch gefördert oder gehindert, werden zu neuen Entschließungen angeregt usw. Der Verfasser bringt in der »Sacherklärung« folgendes Beispiel: »Der Gesang wirkt bezaubernd auf das Ohr.« Betrifft das »Bezaubernde« etwa das Ohr? Nein, mit jenem Wort wird die Wirkung des Gesanges auf das musikalische Gefühl bezeichnet, und dieses ist doch nicht identisch mit dem Ohr.

»Für das Bewußtsein«, so fährt Verfasser fort, »ergibt der Eindruck ursprünglich noch kein objektives Erzeugnis, das als Bestandteil der Außenwelt vergegenwärtigt würde (keinen Blitz in den Wolken, keinen Schuß im Walde usw).« S. 21. Der Zustand der Nerven, meinetwegen der »Eindruck«, wird uns als solcher überhaupt nicht bewußt, kündigt sich dem Bewußtsein auch nicht an, wie Verfasser unter C sagt, sondern bewußt wird uns entweder eine Licht- oder Schallerscheinung. In andern Worten: wir sehen ein Leuchten, wir hören ein Geräusch oder einen Schall usw. Diese Erscheinungen sind nicht identisch mit dem Nervenzustande, sondern sie sind das Produkt aus diesem und aus anderen Faktoren. Bewußt wird uns also das Produkt jener Faktoren. Dieses Produkt wird uns ferner nicht als etwas in uns, sondern als etwas außer uns Befindliches bewußt. Daß damit auch Gefühle bewußt werden können, ändert an der Sache nichts.

Die folgende Definition in dem vorliegenden »Lehrbuch« lautet: »C. Sinneserzeugnisse sind aus den Sinnesorganen hervorgehende Gegenwirkungen der lebendigen Nervensubstanz, die durch Eindrücke hervorgerufen werden und sich dem Bewußtsein durch Extensität (Außenweltlichkeit) ankündigen.« S. 26.

Die »Sinneserzeugnisse« müßten dem Worte nach von den Sinnen erzeugt sein. Verfasser sagt aber, sie seien »Gegenwirkungen der lebendigen Nervensubstanz«. Demnach ist der Name »Sinneserzeugnis« unzutreffend. Verfasser hat ihn gewählt, weil die »Sinneserzeugnisse« nach seiner Ansicht aus den Sinnesorganen hervorgehen. Doch was aus einem Gegenstande hervorgeht, braucht kein Erzeugnis desselben zu sein. Verfasser läßt die »Sinneserzeugnisse« »durch Eindrücke hervorgerufen werden«. Also setzt er sie in den Sinnesorganen als fertig vorhanden voraus. Die »Sinneserzeugnisse«, sagt Verfasser, kündigen sich dem Bewußtsein an. Diese bildliche Redensart setzt voraus, daß das Bewußtsein ein psychisches Phänomen für sich allein sei, gleichsam eine Person, der ein Besuch angekündigt wird. Zu solchen unrichtigen Auffassungen gibt die Definition des Verfassers Veranlassung. Auf S. 26 setzt Verfasser Bewußtsein gleich Großhirn. Auf S. 65 sagt er: »Den umfassenden Zusammenhang psychischer Erzeugnisse nennt man Bewußtsein. Die Aufmerksamkeit ist demnach die Schöpferin des Bewußtseins.«

Wo ist nun bei dem »Sinneserzeugnis« die Schöpferin des Bewußtseins, die Aufmerksamkeit? Doch, damit ich dem Verfasser nicht unrecht tue, muß ich erwähnen, daß er das bei dem »Sinneseindruck« und dem »Sinneserzeugnis« vorausgesetzte Bewußtsein später von diesen Stellen entfernt und es zuerst bei der Empfindung auftreten läßt. Er sagt nämlich: »Das früheste Erwachen des Bewußtseins fällt in den Zeitpunkt, in welchem aus der Masse komplexer Eindrücke die erste Besonderheit ausgeschieden und mit dem Merkmal eines Sinneserzeugnisses identifiziert wird (Empfindung).« S. 65. Damit hebt Verfasser, ohne daß er es merkt, die Definitionen des »Sinneseindruckes« und des »Sinneserzeugnisses« auf.

Den in der Definition der »Sinneserzeugnisse« gebrauchten Ausdruck Extensität übersetzt Verfasser mit »Außenweltlichkeit«. S. 26. Das ist unrichtig. Extensität bezeichnet die Eigenschaften des Räumlichen, Intensität die der Energie, des Tuns. »Außenweltlich« kann auch eine Intensität sein; aber eine Intensität ist nicht gleich Extensität.

Ich wende mich zur dritten Definition. Sie lautet: »C. Empfindungen sind die durch zentrale Betätigungen zum Bewußtsein gelangenden Bestimmtheiten der »Sinneserzeugnisse.« S. 30.

Wessen zentrale Betätigungen sind hier gemeint? Jedenfalls meint Verfasser die »Betätigung« des Zentral-Nerven-Organs. War aber dieses Organ bei den »Sinneseindrücken« und Sinneserzeugnissen« nicht »betätigt«? Ohne Betätigung jenes Organs könnten die »Sinneseindrücke« und »Sinneserzeugnisse« nicht bewußt werden oder, wie Verfasser sagt, sich nicht »dem Bewußtsein ankündigen«. Die Betätigung des Zentral-Nerven-Organs ist demnach kein besonderes Merkmal für die Unter-

scheidung der Empfindung von den »Sinneseindrücken« und »Sinneserzeugnissen«. Ein solches Merkmal ist auch nicht das Bewußtwerden; denn bewußt sollten auch die »Sinneseindrücke« und »Sinneserzeugnisse« werden.

Nun steht in der Definition der Empfindung noch der Ausdruck »Bestimmtheiten der Sinneserzeugnisse«. Ist dieser etwa die bis jetzt fehlende differentia specifica? Nein; denn die »Sinneseindrücke« und »Sinneserzeugnisse« sind nach dem Verfasser auch bestimmt und zwar die ersteren intensiv, die andern intensiv und extensiv. Demnach enthält die Definition der Empfindung kein Merkmal, durch welches die Empfindung von den vorher definierten Gebilden unterschieden werden kann. Eine solche Definition entspricht der Logik nicht. Mit solchen Definitionen kann keine Klarheit geschaffen werden.

Die Definition des Gefühls lautet in dem vorliegenden »Lehrbuch«: »Gefühle sind Zustände innerer Erregung, die im Subjekt durch objektive Vorgänge veranlaßt werden.« S. 109.

Wer wird »im Subjekt« erregt? Wessen Zustand ist die Erregung »im Subjekt«? Das »Wesen des Subjekts« ist nach dem Verfasser »Wille«. S. 129. Demnach sind Gefühle »Erregungszustände« irgend eines etwas im Willen.

Die »Sinneseindrücke« nennt Verfasser auch »Erregungszustände«. S. 21. Also sind hiernach »Sinneseindrücke« und Gefühle identisch. Gefühle werden durch »objektive Vorgänge« (nach seinem philosophischen Standpunkt dürfte der Verfasser von objektiven Vorgängen überhaupt nicht sprechen) »veranlaßt«. »Sinneseindrücke« werden »durch Kraftreizung hervorgerufen«, also auch durch objektive Vorgänge veranlaßt. Demnach enthält die ganze Definition des Gefühls kein Merkmal, durch welches das Gefühl vom »Sinneseindruck« unterschieden werden kann. Also genügt auch diese Definition der Logik nicht.

An einer andern Stelle gibt der Verfasser den Unterschied der »Gemütsbewegungen«, wozu er die Gefühle rechnet, von den bis dahin definierten psychischen Erscheinungen so an: »Man kann sie (die Gemütsbewegungen) weder wahrnehmen, noch anschauen, noch vorstellen, sondern »nur innerlich erleben«. S. 108. Abgesehen von dem Zweifel an der Richtigkeit dieser Behauptung umfaßt das Wort »erleben« soviel wie das Wort Leben. »Etwas erleben« ist eine bildliche Redensart, durch welche die hier vorliegenden Erscheinungen nicht klarer, sondern dunkler gemacht werden. (Über den Ausdruck »erleben« vergl. Lipps, Psychologische Untersuchungen. 1905. I. S. 4 f.)

Die dem »Lehrbuch« beigefügten Pulskurven haben für die klare und deutliche Auffassung der Gefühle, in deren Verbindung sie gebracht werden, keine Bedeutung. Sie sind das Produkt mehrerer Faktoren, von denen einer auch das Gefühl sein kann. Es können zwei Personen die gleichen Gefühle haben, aber die Pulskurven können verschieden sein. Umgekehrt folgt aus der Gleichheit der Pulskurven nicht die Gleichheit der Gefühle, auch nicht aus der Ungleichheit der Pulskurven die Ungleichheit der Gefühle; denn aus der Gleichheit oder Ungleichheit zweier Produkte folgt

nicht die Gleichheit oder Ungleichheit aller Faktoren. Ebenso verhält es sich mit den Atmungskurven. Die Puls- und Atmungskurven haben sogar für die Diagnose eines körperlichen Leidens nur untergeordneten Wert.

Das Interesse wird vom Verfasser so definiert: »Interesse ist der aus dem Innewerden des Wertes oder Unwertes eines Objekts hervorgehende Antrieb des Willens zur künftigen Erlangung und Steigerung des Wertes bezw. Beseitigung des Unwertes.« S. 131.

Man vergleiche diese Definition mit dem Satz: »Ich habe Interesse am Kölner Dom.« Nach der Ansicht des Verfassers müßte in mir zunächst ein »Innewerden des Wertes« dieses Bauwerks entstehen, dann müßte aus dem »Innewerden des Wertes« der »Antrieb des Willens«, d. h. meines Willens »hervorgehen« »zur künftigen Erlangung und Steigerung des Wertes« des Kölner Doms. Das bedeutet: das Interesse ist ein Begehren. Das ist es nun aber durchaus nicht. Ich begehre den Dom nicht, auch nicht seinen Wert. Ich begehre auch nicht seinen Wert zu steigern. In manchen Fällen kann sich allerdings mit dem Interesse ein Begehren verbinden; aber letzteres ist kein konstitutives Merkmal des Begriffs Interesse. Das Begehren ist in solchem Fall eine Begleiterscheinung des Interesse. Es ist dem Verfasser nicht gelungen, das Wesentliche eines psychischen Phänomens von dem Nebensächlichen zu sondern.

Den Willen definiert Verfasser so: »Die Gesamtheit der Kräfte, mittels deren das Subjekt sich reaktiv betätigt, wird **Wille** genannt.« S. 134. Hiernach hat das »Subjekt« Kräfte. Ob sich alle disse »Kräfte« »reaktiv« betätigen oder nur einige, geht aus der Definition nicht hervor. Auch was für Kräfte der Verfasser hier meint, sagt die Definition nicht. Auf S. 27 spricht Verfasser von »Kräften in der Nervensubstanz«, auf S. 61 von »zentralen Kräften«. Mit letzteren scheint er »Kräfte« des Zentral-Nerven-Organs zu meinen. Sind diese »Kräfte« mit den in der Definition des Willens erwähnten identisch? Im bejahenden Fall wäre dann das Zentral-Nerven-Organ identisch mit dem »Subjekt« in der Definition des Willens. Dieses hätte also den Willen, wäre Träger desselben, und die Definition des Willens wäre in dieser Hinsicht wenigstens formell richtig. Leider steht diese Auffassung im Widerspruch mit der an zwei andern Stellen geäußerten Ansicht des Verfassers. Auf S. 129 bezeichnet er den Willen als das »Wesen« des »Subjekts«, und das soll doch wohl heißen: das Subjekt ist Wille. Daß diese meine Auffassung der Ansicht des Verfassers genau entspricht, zeigt folgende Stelle: »Die Seele als Träger von Bewußtseinserscheinungen ist hiernach eine Spezies der Weltseele, eine Abart des zu höheren Formen des Wirkens emporstrebenden Willens in der Natur.« S. 185. Hiernach sind jene »Kräfte«, das »Subjekt«, der »Wille« nur verschiedene Ausdrücke für ein und dasselbe Phänomen. Eine solche Auffassung widerspricht der Erfahrung und dem logischen Denken. Die Erfahrung bietet uns eine Verschiedenheit der psychischen Phänomene dar. Es ist Aufgabe der genauen psychologischen Beobachtung, jene Verschiedenheit klar und deutlich aufzufassen

und darzustellen. Der psychologischen Theorie bleibt es überlassen, jene Verschiedenheit entweder auf ein einziges Phänomen zurückzuführen oder daraus abzuleiten. Das vorliegende »Lehrbuch« hat keine dieser Aufgaben erfüllt.

Nach dem oben angeführten Satz des »Lehrbuchs« (S. 185) ist das »Emporstreben« eine Grundeigenschaft des »Subjekts«, des Willens; trotzdem spricht Verfasser wiederholt von »Willenserregungen«. S. 140 bis 143. Dieser Ausspruch steht im Widerspruch mit der Erklärung des Willens; denn wessen Grundeigenschaft das »Emporstreben« ist, das bedarf keiner »Erregung« mehr, das ist tätig ohne besondere Ursache. Bei der genannten Erklärung des »Subjekts« (Willens) ist es logisch auch unzulässig, von »Kraftregung« zu sprechen, wie es Verfasser tut; denn der Begriff »emporstreben« schließt den der »Regung« ein.

Diese Beispiele mögen genügen, um zu zeigen, daß das vorliegende »methodische Lehrbuch der Psychologie« das nicht enthält, was Verfasser in dem Vorwort (S. I) in Aussicht stellt. Der Verfasser hat sich bemüht, hauptsächlich aus den Wundtschen physiologisch-psychologischen Schriften für den »Seminar- und Selbstunterricht« etwas darzubieten. Einzelnes ist auch durchaus richtig wie in jedem andern Lehrbuch der Psychologie. Aber das Dargebotene im Zusammenhange, als Ganzes, genügt nicht; denn es enthält zu viel Unklarheit und zu viel einander Widersprechendes. Einen Teil dieser Mängel hätte Verfasser vermeiden können, wenn er die Abhandlung über die »Psychologie bei Herbart, Wundt und Ziehen« in der »Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik«, Jahrgang VII, VIII, IX studiert hätte.

Magdeburg Dr. Felsch

II Pädagogisches

Fritzsch, Dr. **Th.**, J. B. Basedows Vorstellung an Menschenfreunde. Leipzig, Reclam.

Daß die Reclamsche Universal-Bibliothek in Leipzig anfängt einzelne pädagogische Schriften herauszugeben, wie z. B. die beiden Hauptwerke von Herbart, und sie mit Einleitung und Anmerkungen eines tüchtigen Fachmannes versehen zu lassen, kann nur im Interesse der Verbreitung von Erziehungsschriften in weiteren Kreisen, denen die Gesamt-Ausgaben Pädagog. Klassiker weniger zugänglich sind, freudig begrüßt werden. So heißen wir auch das vorliegende Bändchen (20 Pf) freundlich willkommen.

Jena W. Rein

Aus der philosophischen Fachpresse

Gutberlets Philosophisches Jahrbuch. 19. Jahrg. 3. Heft.

I. Abhandlungen: Friedrich Klimke S. J., Der Instinkt. — Jos. Blas. Becker, Der Satz des hl. Anselm: Credo, ut intelligam in seiner Bedeutung u. Tragweite (Schluß). — Jos. Pohle, Zweckmäßigkeit und Unzweckmäßigkeit. — Parth. Minges, Bedeutung von Objekt, Umständen und Zweck für die Sittlichkeit eines Aktes nach Duns Scotus. — II. Rez. u. Referate. — III. Zeitschriftenschau. — IV. Miszellen und Nachrichten.

Glauben und Wissen. Von Dr. phil. E. Dennert. IV. Jahrg. Heft 7. 1906.

Dr. E. Dennert, Das Wesen der Entwicklung. — Past. em. Henschel, Der ethische Charakter des Christentums. — Karl Jünger, Ein Christusdichter unserer Tage. — Dr. Fr. Walther, Eine notwendige Änderung des herkömmlichen Wunderbegriffs. — Professor E. Ebenböch, Die Perioden des menschlichen Organismus. — Umschau in Zeit und Welt. — Apologetische Rundschau. — Bibliothek.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

Bericht über die sechste ordentliche Versammlung des Landesvereins Preuß. Volksschullehrerinnen in Altona, 7. bis 11. April 1906. Gera, Th. Hofmann, 1906. 166 S.

K. Hemprich, Winke zur Gründung und Leitung von Jugendvereinigungen. Osterwieck, Zickfeld, 1906. 134 S.

M. Glück, Ausgewählte Märchen. Stuttgart, A. Bonz.

Kulturgesch. Bücherei. Leipzig, Thalwitzer.

J. Sahr, Das deutsche Volkslied. Sammlung Göschen.

E. Linde, Persönlichkeits-Pädag. 2. Aufl. Leipzig, Brandstetter.

H. Wegmann, Licht- und Schattenseiten der häusl. Erziehung. Zürich, O. Füßli.

Staude-Göpfert, Lesebuch für den deutsch. Geschichts-Unterricht. 2. Aufl. Dresden, Schambach.

C. Krieg, Lehrbuch der Pädag. 3. Aufl. Paderborn, Schöningh.

Rothenpieler-Köhler, Ausgef. Aufsätze.

R. Galle, K. Bitschins Pädag. Gotha, Thienemann.

Oppel-Ziehen, Buch der Eltern. 5. Aufl. Frankfurt, Diesterweg.

W. Fick, Erdkunde. II. Teil. Ebenda.

O. Meßmer, Grundlinien zur Lehre von den Unterrichts-Methoden. Ebenda.

E. Rausch, Geschichte d. Päd. 2. Aufl. Leipzig, Deichert.

M. Strich, W. Tell. Berlin, Pintus.

A. Sladeczek, Schule u. Alkoholismus. Berlin. Mäßigk.-Verlag.

J. Reiner, Über Erziehung. Hannover, Tobies.

Schmidt-Altenburg, Kunst und Gedichtbehandlung. Altenburg, Th. Unger.

H. Morsch, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Leipzig, Teubner.

Krecker, Des Gesetzes Erfüllung. Halle, Gebauer-Schwetschke.

Hinneberg, Die Kultur der Gegenwart. Lief. 1. Leipzig, Teubner.

Conrad, Grundzüge der Pädag. 2. Aufl. Chur, Schuler.

Knabe, Geschichte des deutsch. Schulwesens. Leipzig, Teubner.

Cauer, Von deutscher Spracherziehung. Berlin, Weidmann.

Raydt, Verhandlungen des XII. Kongr. für Volks- und Jugendspiele. Leipzig, Teubner.

G. Witzmann, Präpar.-Entwürfe usw. Dresden, Schambach.

O. Messmer, Kritik der Lehre von der Unterrichts-Methode. Leipzig, Teubner.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

AUFSÄTZE

Über das Augenmass der Schulkinder

Von

Marx Lobsien, Kiel

Im 39. Bd. der von EBBINGHAUS und NAGEL herausgegebenen Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane[1]) veröffentlicht HERMANN GIERING Untersuchungen über das Augenmaß bei Schulkindern.[2]) Auf die sorgsame Arbeit sei mir gestattet, hier aufmerksam zu machen und zwar aus folgenden hauptsächlichsten Ursachen. Derartige Untersuchungen sind gar wohl geeignet über manche Punkte des heute noch recht strittigen Problems Licht zu verbreiten; Untersuchungen über das Augenmaß der Kinder liegen noch spärlich vor, so daß jede ernste Weiterförderung nur zu begrüßen ist; die Praxis der Schule, zumal die der technischen Fächer, hat kein geringes Interesse daran, zu erfahren, wie leistungsfähig das Augenmaß der Schüler sei, ob es erziehbar, ob etwa mit steigendem Alter leistungsfähiger sei, ob hervorragende Leistungen im Schreiben, Zeichnen u. s. f. mit feinem Augenmaße zusammenfallen u. a. m.

Ich will hier in Kürze die Resultate GIERINGS aufzeichnen, und dann diejenigen des ersten Teiles mit meinen Untersuchungen vergleichen, die um einige Jahre zurückliegen.[3]) — GIERINGS Versuche

---

[1]) Barth-Leipzig.

[2]) Auch sep. als Dissertation. Verlg. ders.

[3]) Sie waren GIERING augenscheinlich nicht bekannt.

sind dreierlei Art: 1. Versuche in den Flächendimensionen unter normalen Umständen; 2. in Flächendimensionen mit täuschenden Umständen; 3. Versuche in der Tiefendimension.

Zur Versuchsmethodik kurz folgendes: Objekt der Beobachtung: 1. leere, d. h. durch Punkte oder Striche begrenzte Distanzen, 2. kontinuierliche, d. h. Liniendistanzen wurden innerhalb der ersten Gruppe mit einer Normaldistanz von 30 mm simultan oder successiv nach der bekannten Methode der richtigen und falschen Fälle (der konstanten Unterschiede) verglichen. Bei Gruppe II wurden mehrere zu geometrischen Täuschungen Anlaß bietende Figuren verwendet, wie eine Horizontale zwischen zwei längeren und zwei kürzeren Parallelen, Kreisbögen, Kreise u. s. f. in der Absicht, zu erfahren, ob diese Täuschungen auch im jugendlichen Alter nachweislich seien. Die dritte Gruppe forderte monokulare Betrachtung simultan und solche successiv gebotener Objekte. Als solche wurden Stäbe verwandt, die durch einen geschwärzten Tubus innerhalb eines Kastens beobachtet wurden. Versuchspersonen waren je 15 sechs- und vierzehnjährige Schüler und Schülerinnen Berliner Gemeindeschulen. (Giering beschränkte sich auf diese, weil ein Vorversuch belehrte, daß die dazwischenliegenden Altersstufen keine nennenswerte Ausbeute gaben.) Dazu kamen 30 vorschulpflichtige Knaben und Mädchen. Die Sehschärfe war normal. Zeit: Ostern 1902 bis 1903 an den freien Nachmittagen. Anzahl der Versuche: etwa 200000.

Ergebnisse: A. Gruppe 1. a) Punkt- und Strichdistanzen, sowie die Lage der Beobachtungsobjekte erweist sich für die Genauigkeit des Augenmaßes unwesentlich. b) Auch die Successiv- und Simultanvergleiche zeigen keine nennenswerten Unterschiede, obgleich sonst die ersteren als schwieriger gelten. c) Die Knaben sind den Mädchen in der Genauigkeit überlegen. d) Zwischen den Sechs- und Vierzehnjährigen (die sechsjähr. Mädchen ausgenommen) finden sich keine nennenswerten Unterschiede; es findet also in Bezug auf die Genauigkeit des Augenmaßes in der Zeit vom 6. bis zum 14. Lebensjahre keine Entwicklung statt. Eiu Vergleich mit den Versuchsergebnissen an Erwachsenen zeigte, daß sie hinter denen der Kinder zurückstehen (Herren und Damen im Alter von 25 bis 50 Jahren), also die Unterscheidungsfähigkeit bei den Erwachsenen jedenfalls nicht zunimmt. e) Am schwierigsten erweist sich im allgemeinen die Beurteilung von Punktdistanzen, doch zeigt sich hernach, daß nach Versuchen mit kontinuierlichen Distanzen und mit Stäben, auch jene gut gelingt.

Hauptergebnis: »Die Konstatierung des Mangels einer Entwicklung in der Genauigkeit des Augenmaßes innerhalb des schulpflichtigen Alters, bei manchen Kindern gar vom dritten Lebensjahre an« (das »wenigstens für deutsche Schulen überall zutreffen dürfte«).

B. Beurteilung unter täuschenden Umständen.

Ich gehe hier nicht näher ein auf die sehr interessante Diskussion GIERINGS über das Verhältnis der gleich näher zu zeigenden Ergebnisse dieser Beobachtungen zu den gegenwärtig am meisten diskutierten Theorien über die geometrisch-optischen Täuschungen (LIPPS, WUNDT u. SCHUMANN). Die Versuche zeigen, daß sowohl bei sechs-, wie vierzehnjährigen Schülern die gewöhnlich beobachteten optisch-geometrischen Täuschungen nachweisbar sind, nur sporadisch hat es den Anschein, als ob bei den jüngeren Kindern diese und jene Täuschung noch nicht statt hat.

C. Versuche in der Tiefendimension.

Das Ergebnis ist: (Sind alle empirischen Momente ausgeschaltet), werden bei monokularem Sehen Tiefenunterschiede nicht erkannt, obgleich dieselben Kinder sonst im stande sind, bei monokularem Sehen Tiefenunterschiede sehr genau anzugeben. Es ist also nicht angängig (mit WUNDT) den Akkomodationsempfindungen und den damit verbundenen Konvergenzempfindungen in diesem Falle eine wesentliche Bedeutung für die Tiefenwahrnehmungen zuzuschreiben.

2. Vergleich der Versuchsgruppe 3 mit andern Resultaten.

a) Um Mißverständnissen vorzubeugen, stelle ich die GIERINGsche Definition des Augenmaßes vorauf: »Unter Augenmaß versteht man die Fähigkeit, auf Grund unmittelbarer Gesichtswahrnehmungen ohne Unterstützung von Meßinstrumenten Raumgrößen zu beurteilen« (ererkennen und vergleichen).

b) Die Resultate GIERINGS scheinen im Einklang zu stehen — im Hauptergebnis mit den von A. BINET 1890 angestellten Versuchen. BINET verallgemeinert gar soweit, daß er annimmt, die intellektuelle Entwicklung beginne mit den niederen Funktionen und habe schon einen hohen Entwicklungsgrad erreicht, wenn nicht dessen höchste Stufe, zu einem Zeitpunkte, da die höheren Funktionen in den ersten Anfängen liegen. (GIERING, S. 44.)

c) Meine Untersuchungen wurden angestellt im Jahre 1900, in der Absicht, der praktischen Frage nachzugehen, ob gute Zeichner und Schreiber stets über ein gutes Augenmaß verfügen und um-

gekehrt. Sie begnügten sich mit der successiven und simultanen Vergleichung kontinuierlicher Distanzen. Normaldistanzen waren 100, 50 und 20 mm. Die angewandte Methode war die der Minimaländerungen. Beobachter waren Knaben und Mädchen (12) aus der Unter-, Mittel- und Oberstufe und zwar gesondert nach ihren Zeichenleistungen auf Grund des Zeugnisses ihrer Lehrer (gut — schlecht).

Meine Untersuchungen gingen von der Wundtschen Theorie des Augenmaßproblems aus und hatten eine Begriffsbestimmung zur Grundlage, die sich mit der Gierings deckt: »Das Augenmaß beruht auf einem Vergleichen von Raumdistanzen allein durch das Auge.«

Ergebnisse: 1. In Übereinstimmung mit dem Weberschen Gesetze offenbart sich, daß die verschieden großen Normaldistanzen deutliche Schätzungsunterschiede veranlassen, im allgemeinen aber so, daß kleinere Distanzen genauer gewertet werden als größere. 2. Es hat den Anschein, als ob der Ausbildung des Augenmaßes von Hause aus eine Grenze gesetzt ist. 3. Folgende Altersunterschiede — unbekümmert um die Zeichenzensur — waren zu konstatieren:

Unterstufe	3,300
Mittelstufe	2,083
Oberstufe	1,885

Differenziert nach Geschlechtern:

	Knaben	Mädchen
Unterstufe	4,875	1,725
Mittelstufe	2,323	1,854
Oberstufe	1,750	2,021

Differenziert nach der Befähigung für Zeichnen: Gesamt:

gute Zeichner	schlechte Zeichner
1,856	3,175

Differenziert nach Geschlechtern:

	gute Zeichner	schwache Zeichner
Knaben	2,611	3,298
Mädchen	1,101	3,051

Differenziert nach Distanzunterschieden: Ich gebe sie nur in großen Zügen:

	simultaner Vergleich		successiver Vergleich	
	g. Z.[1]	schl. Z.	g. Z.[2]	schl. Z.
Untertufe . .	1,334	4,104	—	4,084
Mittelstufe . .	1,708	2,708	1,334	2,771
Oberstufe . .	0,854	2,667	0,676	3,500

Also: 1. Von der unteren bis zur oberen Altersstufe offenbart sich deutlich ein starkes Wachstum in der Genauigkeit des Augenmaßes: die älteren Schüler sind den jüngeren nahezu um $^5/_6$ überlegen. Zwar ist dieses Ergebnis gewonnen worden ohne Rücksicht auf geschlechtliche, Begabungsdifferenzen u. s. f. 2. Die nächste Differenzierung nach den Geschlechtern weist als Verhältnis der Knaben zu den Mädchen auf: 4,474 : 2,800, mithin eine starke Überlegenheit der letzteren gegenüber den ersteren. Insbesondere aber offenbart sich als eigenartiges Resultat, daß bei den Knaben aufsteigend die Feinheit des Augenmaßes stark wächst, während bei den Mädchen, zwar langsam aber deutlich, eine Abnahme zu verzeichnen ist. 3. Versucht man weiter eine Differenzierung nach der Befähigung für Zeichnen, so zeigt sich, daß die befähigten Zeichner ein sehr wesentlich schärferes Augenmaß haben, als die schwächeren. 4. Auch hier sind die Mädchen den Knaben überlegen. 5. Persönliche Differenzen sind stark ausgeprägt. 6. Die successive Schätzung ergab der simultanen gegenüber insgesamt ein schwächeres Ergebnis, bezw. 2,724 : 2,229. Auffallend war, daß bei guten Zeichnern der Unterschied unvergleichlich größer war als bei den andern. Auf den verglichenen Altersstufen zeigten sich überall die tüchtigeren Zeichner in der successiven Schätzung sorgfältiger als in der simultanen, das umgekehrte war der Fall bei den weniger begabten Kindern.

Vergleich mit den Ergebnissen Gierings

Meine Beobachtungen führten also zu einem Ergebnis, das oft zu den Resultaten Gierings in scharfem Gegensatze steht. Vor allen Dingen widersprechen sie dem Hauptergebnis aus den Untersuchungen des ersten Teils, daß eine nennenswerte Steigerung in der Schärfe des Augenmaßes während der Zeit des schulpflichtigen Alters nicht nachweislich sei.

Da drängt sich die Frage auf: Wie ist diese Differenz zu deuten? An der versuchstechnischen Sorgfalt ist hüben wie drüben nicht zu

[1]) g. Z. = guter Zeichner u. s. f.

[2]) Die Ergebnisse waren anormal, bestätigten zwar starke persönliche Differenzen in der Schätzung, dürften hier aber nicht verrechnet werden.

zweifeln; auch ist durchaus verfehlt anzunehmen, daß die Weise der Berechnung, hier die Methode der richtigen und falschen Fälle, dort die der Minimaländerungen, eine derartige Divergenz in den Resultaten veranlassen könnten. Mit etwas mehr Recht könnte man auf den Unterschied in der Anzahl der Versuchspersonen aufmerksam machen, dort 30, hier nur 2. Es kann nicht wohl bezweifelt werden, daß eine größere Beobachterzahl gestattet, Zufälligkeiten schärfer auszumerzen. Trotzdem darf — bei der peinlichen Sorgfalt, die bei dem Experimentieren obwaltet — nicht angenommen werden, daß dieser Umstand so einschneidend wirken konnte, am wenigsten der Tatsache gegenüber, daß die Beobachtungsergebnisse große Regelmäßigkeit aufweisen. Endlich möchte ich noch auf die empirische Tatsache verweisen, daß gewisse manuelle Fertigkeiten — Schreiben, Zeichnen, Turnen u. a. zumal im Anfangsunterricht starke Übungsfähigkeit offenbaren. Des weiteren: auch Blinde, deren Augenlicht von Geburt an erloschen ist, vermögen Raumdistanzen genau zu schätzen, weiter: gewisse Berufe fördern durch tausendfache Übung eine immer genauere Einschätzung räumlicher Entfernungen. — Ist nun das Augenmaß eine okulare Disposition, die, relativ bald fertig, nur der Erfahrung bedarf zu dem Zwecke überall Anwendung zu finden, besonders um täuschenden Umständen hindernd in den Weg treten? Wie weit ist es in seiner Entwicklung bedingt von den Tast-, Bewegungsempfindungen usw., die immer eingreifen? Ist es das Primäre, das Leitende, das nur Korrigierende? Ist es bildungsfähig? Die Feinheit des Augenmaßes soll nach Giering nach dem schulpflichtigen Alter abnehmen. Das Ergebnis würde zwar nicht verwundern gegenüber der gelegentlichen Beobachtung, daß jüngere Kinder auf diese und jene Täuschungsfigur nicht reagierten (man könnte sie als Zeichen feineren Augenmaßes werten), aber dürfen wir die wesentlich größere Fähigkeit in der Distanzschätzung Erwachsener gegenüber Kindern — zumal für besondere Verrichtungen — so deuten, daß das Augenmaß nur gewissen wiederholten Betätigungen angepaßt wird, ohne doch selbst eine größere Feinheit zu erlangen als die von Anfang (d. h. von der Jugendzeit her) vorhanden war? — Es lassen sich hier noch mancherlei Fragen anheften — doch möchte ich nur darauf aufmerksam machen, daß es noch fleißiger und umfassenderer Nachprüfungen bedarf, um das Wesen des Augenmaßes und seine Bildungsfähigkeit klar ins Licht zu rücken.

Wesen und Berechtigung der Hochschulpädagogik

Von

Dr. **Hans Schmidkunz** (Berlin-Halensee)

(Schluß)

III.

Dies also der ungefähre Inhalt eines Vortrages, den der Referent an zwei privaten akademischen Stellen gehalten hat. Es wird nun voraussichtlich willkommen sein, auch die Diskussionsstimmen zu hören, die an beiden Stellen über den Vortrag positiv wie negativ laut geworden sind. Aus äußeren Gründen ist nur eine dürftige Skizzierung der Hauptgedanken des dabei Vorgebrachten möglich. Zweckmäßig wird es sein, die schon damals ungefähr vorgebrachten Repliken des Referenten in dieser Wiedergabe gleich unmittelbar an die Äußerungen der Debattierenden anzuschließen.

An der ersten von diesen beiden Stellen wurde zunächst von Seite eines, auch für Geschichte der Pädagogik einstehenden, Vertreters der klassischen Philologie folgendes vorgebracht. Von dem, was der Redner darlegte, ist wohl die Hauptsache das, was sich auf den Unterricht bezieht, während die anderen pädagogischen Partien, die der Pflege und der Erziehung, gerade für die Hochschulstufe kaum noch in Betracht kommen. Und zwar wird dieses Thema, d. h. der Universitätsunterricht, in absehbarer Zeit wohl noch nicht normativ, sondern nur beschreibend und hauptsächlich historisch behandelt werden können. Dabei muß aber eingesehen werden, was ja auch der Vortragende nicht leugnete, daß beim Unterrichte, je höher hinauf, desto mehr der Inhalt des Tradierten wichtiger wird, als die Weise der Tradition. Was für diese empfehlenswert sein soll, ergibt sich aus nichts anderem, als dem Wesen der *einzelnen* Wissenschaften. Demnach wünschen wir eine Spezialdidaktik und hoffen von dem Vortragenden, daß er seine Bestrebungen gerade in dieser Richtung fortsetzen werde.

Dies also die Aufnahme unserer Sache von einer hauptsächlich philologischen Seite aus. Wenn hier Gewicht gelegt wird auf den Unterricht im Gegensatze zur Erziehung, so darf doch nicht vergessen werden, daß aller gute, echte Unterricht schon selber erziehlich wirkt, und daß es bei einer über Naturalismus hinausgehenden Pädagogik geradezu Forderung ist, den Unterricht mit besonderem Bedacht auf seine erzieherische Kraft hin einzurichten (»Ethos« im »Logos«). Die

Ablehnung einer allgemeinen Wissenschafts- oder Hochschuldidaktik seitens jener Stimme wird natürlich von der Hochschulpädagogik nicht anerkannt; es gibt ja tatsächlich bereits eine allgemeine Didaktik überhaupt und wird aller Voraussicht nach eine Didaktik von mittlerer Allgemeinheit, die also der Spezialdidaktik immer noch übergeordnet ist, ebenfalls geben. Vereinigen können sich aber die streitenden Stimmen gar wohl in ihrem Verlangen nach der letzteren. Die bisherigen hochschulpädagogischen Bestrebungen haben dieses Verlangen schon immer gestellt und nach Maßgabe ihrer Kräfte auch zum Teil durchgeführt.

Eine andere, juristische, Stimme vereinigte sich mit der vorhergehenden zunächst in dem Bedenken, wie man denn den einzelnen Lehrern eines Faches ihr Vorgehen im Detail vorschreiben dürfe; die Hochschulpädagogik wolle ja eben nicht alles dem Einzelnen überlassen. Andere Momente, auf die hier Rücksicht zu nehmen sei, ergeben sich dadurch, daß die Universität heute nicht mehr das ist, was sie einst war; namentlich hüten wir uns bisher zu sehr vor neuen Disziplinen, die durch die veränderten Verhältnisse gefordert werden. Weiterhin müsse berücksichtigt werden, daß bedeutende Forscher oft keine guten Lehrer sind. Jedenfalls seien exakte Untersuchungen auf dem hier angeregten Gebiete wertvoll. — Wenn von dieser Stimme Gewicht gelegt wird auf das Recht neuer Disziplinen, so ist dem keineswegs zu widersprechen. Die Differenzierung der Wissenschaften macht nun einmal einen integrierenden Bestandteil der akademischen Arbeit aus. Nur ist dies mehr eine stoffliche Frage, ein Problem der Auswahl des Lehrstoffes, während die intimere Leistung der Pädagogik doch erst dort beginnt, wo es sich um das Wie handelt.

Nach diesen beiden Stimmen, die im allgemeinen der neuen Sache günstig gegenüberstanden, kam eine direkt gegnerische zu Worte, philosophischer Provenienz. Sie führte ungefähr folgendes aus. Der Mißerfolg, den die Bewegung bisher zum Teil aufzuweisen hat, liegt wohl darin, daß das Gesagte eigentlich selbstverständlich ist. Allerdings begeht der Vortragende einen Widerspruch, wenn er das eine Mal auf die Methodik und das andere Mal auf die Persönlichkeit Gewicht legt, wenn er sogar schließlich dazu kommt, einen guten Forscher einem guten Lehrer vorzuziehen. Vergeblich ist es, einer ledernen Persönlichkeit durch Methodik aufzuhelfen. Mir selber, fuhr der Gegner fort, hat mein Instinkt bereits das gesagt, was ich später in Büchern theoretisch gefordert fand. Kommen in einer Vorlesung Mißgriffe vor, wie sie der Vortragende charakterisiert hat, so kann die

Vorlesung immer noch im übrigen gut sein. Wenn sich die Hochschulpädagogik bemüht, Normen aufzustellen, so muß doch gefragt werden, wie man sich denn die Technik des Vorgehens im einzelnen denke, da die einzelnen Wissenschaften zum Teile **ganz** andere sind. So verschiedene Fächer, wie sie sich auf der Universität gegenüberstehen, haben kaum etwas Gemeinsames. Da muß eben der persönliche Takt entscheiden. Man beachte endlich das Vorgehen bei großen Entdeckungen, wie beispielsweise eine solche von Karl Ernst v. Baer unter Döllinger senior gemacht worden ist. Da konnte dem Entdecker sein eigenes Vorgehen nicht durch die Methodik des Lehrers ersetzt werden. Wie will denn die Hochschulpädagogik eine Methodik der Entdeckungen aufstellen?!

Auf diese Einwände scheint die Verteidigung um so schwerer zu sein, als sie, wenn zutreffend, wohl das ganze Gebäude umstürzen würde. Abgesehen nun davon, daß über die angebliche Selbstverständlichkeit der Sache noch zu sprechen sein würde, muß es entschieden zurückgewiesen werden, daß die Betonung einerseits der Methodik und andererseits der Person, und schließlich die Vorziehung eines guten Forschers, ein Widerspruch sei. Dies ist kein Widerspruch, sondern vielmehr ein Stück dessen, was wir den pädagogischen Kritizismus genannt haben. In einem gewissen Maße gilt Methodik, darüber hinaus Persönlichkeit; und soweit möglich wird man nach guten Lehrern suchen, nötigenfalls aber gerade die pädagogischen Vorteile eines guten Forschers höher schätzen, als die eines guten Lehrers mit wissenschaftlicher Minderwertigkeit (ein »hochschulpädagogisches Paradoxon«).

Natürlich ist einer ledernen Persönlichkeit nicht viel beizubringen, aber einiges doch, das ihr einen Ersatz für den fehlenden Geist gibt. Hoffentlich wird das Suchen nach besseren als ledernen Persönlichkeiten um so erfolgreicher sein, je bewußter man es betreibt. Auch hier gilt das über Geist ohne Methode und Methode ohne Geist Gesagte. Wenn ferner der Gegner instinktiv schon alles gefunden hat, was inzwischen theoretisch aufgestellt worden ist, dann kann er eben als eine willkommene Ausnahmserscheinung beglückwünscht werden. Daß eine Vorlesung mit Mißgriffen immer noch gut zu sein vermag, ergibt sich aus dem, was wir mit den Worten gesagt haben: lieber viele Fehler als wenig Gutes!

Gegen die Meinung, daß verschiedene Wissenschaften sowie ihre Lehrweisen an der Universität »**ganz** andere«, toto genere verschieden seien, muß aber doch energisch protestiert werden. Nein: sowohl die Wissenschaften selbst in ihrer eigenen Methodik wie auch ihre

Lehrweisen haben sogar bei den stärksten Gegenbeispielen immer noch viel Gemeinsames, so daß auch etwa klassische Philologie und Medizin zum Teil unter gleiche Betrachtung fallen. Pädagogische Grundforderungen, wie etwa das Ausgehen vom Bekannten und dergl., stehen hoch über der Verschiedenheit einzelner Fächer. Was endlich die großen Entdeckungen betrifft, so fällt es der Hochschulpädagogik nicht im geringsten ein, die dazu nötige Genialität usw. von sich aus schaffen zu wollen. Das sind vorhandene Materialien, in denen sie aber ganz wohl arbeiten kann. Das zutreffende Vorgehen des Lehrers eines jungen Entdeckers war aller Wahrscheinlichkeit nach nicht ohne Einfluß auf dessen Erfolge.

Eine weitere Stimme, von einem Vertreter der medizinischen Propädeutik, sprach sich folgendermaßen aus. Die Pädagogik als solche liegt mir fern. Gegenüber dem mehr künstlerischen Standpunkte des Vorredners kann aber die Sache doch noch anders betrachtet werden. Als vor einiger Zeit eine neue Prüfungsordnung für Medizin kam und neue praktische Übungen vorschrieb, da fehlte mir eine Norm, auf die ich mich bei der Einrichtung dieser Übungen stützen könnte. Ich hielt Umfragen bei Kollegen, welche Erfahrungen sie gemacht hätten; jedoch vergeblich. Ich mußte probieren, und zwar nicht ohne Schaden. Allerdings spielt die Persönlichkeit die erste Rolle; aber es fehlt doch eine Unterweisung für sie. Ich half mir dort, wie es wohl auch andere tun, indem ich einfach das Vorgehen meines eigenen Lehrers wieder aufnahm. Zwar dürfen nicht Regeln und Gesetze gemacht werden; wohl aber sind Anweisungen für das Vorgehen wünschenswert. — Daß gerade diese Unterscheidung für die Hochschulpädagogik willkommen ist, bedarf wohl nicht einer erneuten Versicherung.

Eine weitere, geschichtswissenschaftliche, Stimme führte folgendes aus. Der Hauptwert des hier Vorgelegten besteht wohl in der Forderung einer methodischen Didaktik. Allein es hält recht schwer, sich zu denken, wie denn eine derartige Didaktik sein sollte. Namentlich der starke Individualismus des deutschen Professors wird solchen Bestrebungen entgegenstehen. Wohl aber kann durch eine Solidarität der akademischen Individualitäten, zumal an kleineren Universitäten, das erreicht werden, was zu wünschen berechtigt ist.

Nachdem der Referent gegenüber diesen partiellen Zustimmungen und Ablehnungen betont hatte, daß bisher seine prinzipielle Aufstellung des Problemes keine Anzweifelung erfahren, nahm eine andere philosophische Stimme diese Provokation auf und erklärte es eben für einen Mißgriff, das Tradieren von Wissenschaften ebenso

zum Gegenstand einer neuen Wissenschaftsarbeit zu machen, wie andere Objekte es mit Recht gemacht werden. Dazu taugt eben dieses Objekt nicht. Auch der Vergleich mit der wissenschaftlichen Begründung des Brückenbaues übersieht die Verschiedenheit der Objekte. Dazu kommt nun, daß an der Universität mehrere Aufgaben nebeneinander erfüllt werden sollen. Wie will eine Methodik diesen Verschiedenheiten gerecht werden? Eher noch sind Fragen aufzustellen, wie die nach dem Verhältnisse der Universität zum öffentlichen Leben.

Der Einwand, daß hier ein der Wissenschaft nicht eigentlich zugänglicher Stoff vorliege, der z. B. mit dem der Brückenbauwissenschaft nicht zu vergleichen sei, dürfte nun doch die Beweislast tragen. Bisher ist eben zu einer Wissenschaft gemacht worden, was sich als einigermaßen gewichtig herausgestellt hat. Natürlich ist nicht jede Materie gleich zu behandeln; aber sie ist zu behandeln. »Es geht schon, man muß es nur können.« Die Verschiedenheit der Aufgaben an der Universität stört unsere Methodik um so weniger, als wir den Satz aufstellen: Der künftige Theoretiker und der künftige Praktiker, ebenso etwa der künftige Fachmann und der künftige Liebhaber, müssen im Anfange ganz gleich behandelt werden und können erst nachher differenzierte Wege gehen.

Von neuphilologischer Seite wurde darauf hingewiesen, daß an den skandinavischen Universitäten die akademische Methodik anders sei, als bei uns, und daß dort mit einfacheren Mitteln wohl mehr erreicht werde, als hier. — Eine weitere philosophische Stimme betonte als besonders sympathisch die Forderung auch nach mehr Technischem in der Pädagogik. Das Psychologische, ja selbst das Phonetische daran sei ein günstiger Arbeitsstoff. — Endlich nahm noch eine Stimme Partei für scharfe Beschränkung auf Spezialdidaktik, wegen der völligen Verschiedenheit der einzelnen Disziplinen. Studienpläne seien ganz recht, tatsächlich lese aber doch jeder Professor anders.

Die Schlußworte des Verteidigers der Sache wiederholten die bereits bekannten Motive der Verteidigung und stellten fest, daß trotz mannigfaltiger totaler und partialer Ablehnung doch in weitaus überwiegendem Maße das Gebiet anerkannt worden sei, zumal da gegen große Partien überhaupt keine Einwände gekommen seien. Charakteristisch war nun, daß weder der Vortragende noch die Diskussionsstimmen von dem Thema gesprochen haben, ob und wie an eine pädagogische Bildung der Dozenten zu denken sei. Auf eine private Interpellation hin, welche sich wunderte, daß der Vortragende dies

übergangen habe, während es doch eigentlich das Wichtigste sei, konnte folgende Antwort gegeben werden.

Ich habe dieses Thema absichtlich beiseite gelassen, weil ich den heftigen Widerstand kenne, dem seine Vorbringung ausgesetzt ist. Tatsächlich haben wir die pädagogische Bildung der Hochschullehrer am Anfang unserer Bewegung als die zentralste Angelegenheit in den Vordergrund gestellt, wie namentlich die Beilage zu der ersten (und einzigen) Nummer der »Mitteilungen für Hochschulpädagogik« zeigt. Allein gerade damit war wenig Glück zu machen; von einer oder der anderen Seite hatte es sogar geheißen, wir täten gut, diesen Punkt nicht zu berühren, da der Gedanke an eine eigene pädagogische Bildung der Hochschuldozenten doch wohl das verdrehteste sei, was einem Menschen einfallen könne. Seither hat sich herausgestellt, daß die von uns aus isoliert aufgestellte Forderung bereits eine zweihundertjährige Vorgeschichte hat, indem zu einer solchen pädagogischen Dozentenbildung Anläufe und Forderungen, wenn auch durchsetzt mit Widerspruch, tatsächlich in einer nicht gerade spärlichen Weise gemacht worden sind. Wenn jetzt eine Darlegung unseres Gesamtgebietes mit absichtlicher Weglassung jenes schwierigen Punktes die Verwunderung erregt, daß sie eine solche Hauptsache übergehe, so kann dies nur freudig als eine Bestätigung unserer ursprünglichen Position und als ein Anhalt für die Überflüssigkeit jener opportunistischen Vorsicht begrüßt werden. Um so mehr, als jene Interpellation von einer (philosophischen) Seite kam, die sonst nicht eben extreme Verschärfungen eines Standpunktes liebt.

* * *

An der anderen akademischen Stelle, an der unsere Sache vertreten wurde, nahm die, allerdings von weniger zahlreichen Stimmen vertretene, Diskussion einen noch positiveren Verlauf. Auch hier hatte der Referent in seinem Vortrag absichtlich den Punkt der pädagogischen Dozentenbildung weggelassen, des Experimentes halber, d. h. um zu sehen, ob diese Lücke abermals einen Interpellanten anlocken werde.

Zuerst wurde erwähnt, daß die neuerdings durchgeführte Erweiterung der juristischen Übungen bereits ein Stück verwirklichte Hochschulpädagogik sei. Sodann betonte eine bibliothekswissenschaftliche Stimme das Einverständnis mit den meisten Punkten des Vortrages und wollte lediglich einiges erwähnen, das unklar geblieben sei. Vor allem erhebe sich die Frage, wer denn all das vom Vortragenden Geforderte lehren solle.

Die Antwort verwies darauf, daß solche neue Dinge eben von jemandem angefangen werden müssen, der sie selbst noch nicht in regelrechter Ordnung von einem anderen übernommen habe. Allerdings sei es nicht leicht, über Dinge Auskunft zu geben, zu denen die Beherrschung mehrerer Wissenschaften nötig sei. Allein bis zu einem gewissen Grade lasse sich auch darin etwas erreichen; beispielsweise könne ganz wohl eine Einführung in das Studium der Geisteswissenschaften von dem einen Dozenten und eine Einführung in das Studium der Naturwissenschaften von einem anderen Dozenten gegeben werden. Hodegetik sei schon lange getrieben worden, wenn sie auch in neuerer Zeit zurückgegangen sei. — Dies die Antwort, die absichtlich dem Thema von der pädagogischen Dozentenbildung noch auswich.

Daraufhin erfolgte von philosophischer Seite die erwartete Interpellation, mit ungefähr folgendem Gedankengang. Das, was der Vortragende jetzt als Antwort gegeben, betrifft nur Vorlesungen für Studenten. Dagegen fragen wir nach solchen für Dozenten. Aber wie treibt man diese dort hinein, wo ihnen pädagogische Bildung gegeben werden soll?! Im übrigen kann man mit dem Gehörten einverstanden sein. Der Vergleich englischer und deutscher Universitätseinrichtungen macht auch noch vieles klarer. Aber die Hauptsache ist in der Frage zu formulieren: wie machen wir die Dozenten zu guten Hochschullehrern? — Die Antwort verwies auf die bereits in früheren Jahren gegebenen Entwürfe hochschulpädagogischer Seminare und betonte, daß allerdings keinerlei Zwang ausgeübt werden dürfe. Aber das zwanglos Angebotene werde doch nicht so ohne weiteres zu ignorieren sein.

Eine andere philosophische Stimme fand eine Unklarheit und Schwierigkeit darin, daß der Lehrer der Hochschulpädagogik die Pädagogik aller einzelnen Fächer kennen müsse, und daß man dazu wieder Spezialpädagogen brauche; was also ein Zirkel sei. — Der Referent verwies dem gegenüber auf mehreres bereits Gesagte, insbesondere auf seine Polemik mit dem, einen gleichen Einwand vertretenden, Professor Paulsen und auf die vielen tatsächlichen Fälle, in denen jemand bis zu einem gewissen Grade über mehrere Wissenschaften zu urteilen habe. Es ist hier ähnlich wie anderswo beim Herausgeben eines Handbuches, in welchem der Herausgeber etwa den allgemeinen Teil bearbeitet und seine speziellen Mitarbeiter für die besonderen Abschnitte zusammenhält.

Eine medizinische Stimme sprach sich folgendermaßen aus. Daß das Thema die Geister beschäftigen soll, ist zweifellos. Schon die

Schulen des Altertums haben sich didaktisch differenziert. Doch drängt sich eine Befürchtung auf: unser Unterricht beginnt, an Starrheit zu leiden. Besser als solche Fächer, die auf eine lange Vergangenheit zurückblicken, sind Fächer mit jüngerer Methodik daran. Jene tatsächlichen Mißerfolge sollen uns zu denken geben. Ihre Überwindung wird wohl nur mit vereinten Kräften möglich sein.

Dazu kommt, fuhr jene Stimme fort, ein Wechsel des Zeitgepräges. Die Gesellschaft verlangt von uns Akademikern heute etwas anderes, als seinerzeit. Auch in die neuen Bestrebungen soll nicht zuviel Schulmäßiges hineinkommen. Das Problem muß im Ganzen angefaßt werden, als das einer Wirkung von Mensch zu Mensch. Auch bei der Tradierung intellektueller Stoffe darf von dieser persönlichen Wirkung nicht abstrahiert werden. Mit der Fachkenntnis ist Menschenkenntnis zu vereinigen. Wir haben über erschlaffende Monotonien und dergl. im Hochschulunterrichte zu klagen. So beginne denn die Hochschulpädagogik beim Einzelnen und weise ihn an, vor seinen Wirkungen von Mensch zu Mensch erst eine »Gedankentoilette« zu machen.

Zusammenfassend läßt sich eintreten für ein gemeinschaftliches Bestreben der Beteiligten, die Methodik ins Blickfeld der Aufmerksamkeit zu nehmen. Doch wie wird dies zu machen sein? Dafür scheint nicht ein eigenes Ressort, sondern ein gemeinsames Bestreben Aller empfehlenswert, da eben die Sache ein Gemeingut Aller ist. Wir brauchen einen regeren Konnex. Viel würde bereits gedient sein, wenn ein Erziehungslehrer dabei wäre, der, wie sonst die Wirksamkeit auf Kinder, so die Wirksamkeit auf Erwachsene zu seinem Lebensthema machte. Wir haben theologische Seminare mit einer Tradition der praktischen Seelenkunde. Auch die Hochschulpädagogik ist ein Teil der Seelenkunde und der Seelenkunst. Manche bevorzugte Kollegen gestalten ihren Besitzstand nicht erfolgreich, weil sie mit ihren Hörern nicht soweit in den richtigen Konnex kommen, um die Hauptsache, die Selbständigkeit der Hörer, anzuregen.

Dieselbe Stimme, welche nach pädagogischer Dozentenbildung interpelliert hatte, fand den vorhin erwähnten Zirkel nicht gefährlich. Denn wenn einmal auch nur Einer da ist, der für die Sache eintritt, einschließlich der physischen Erziehung und ganz besonders der Geschichte und Theorie des Universitätswesens, so genügt dies schon. Das läßt sich auch ohne Zwang machen. Sind wir einmal soweit, dann werden die einzelnen Fragen aussichtsvoll zu betreiben sein.

Vorzugsweise brauchen wir, fuhr der Redner fort, eine ver-

gleichende Hochschulpädagogik. Wir erleben es jetzt alle Semester, daß Amerikaner nach deutschen Universitäten kommen zu dem ausgesprochenen Zweck, um in dem klassischen Lande der Pädagogik diese an den Universitäten zu studieren. Beispielsweise locken in Halle a. S. die Franckeschen Stiftungen solche Besucher an. Aber sie werden enttäuscht, indem sie weitaus nicht das finden, was sie mit Recht erwarten. — Nach der historischen Seite der Sache kann besonders auf die Geschichte der Hochschulen des Altertums aufmerksam gemacht werden, z. B. auf das, was Professor Herzberg über die Universität Athen geschrieben hat. Auch die didaktischen Einrichtungen von damals sind beachtenswert.

Die bereits vorhin hervorgetretene bibliothekswissenschaftliche Stimme wunderte sich, daß der Vortragende eine Psychologie des Studenten vermißte, während es doch tatsächlich manches darüber gäbe. Namentlich die Geschichte der studentischen Korporationen sei dafür beachtenswert. — Die vorige Stimme setzte hinzu, daß auch die Psychologie des Professors mit in Betracht komme. Der Vortragende habe aber doch recht mit seiner spezifizierten Behauptung, daß es für die Lebensstufe zwischen dem 18. und 24. Jahre, die hier besonders in Betracht kommt, keine eigentliche psychologische Literatur gebe. Was die Korporationen betrifft, so seien diese ein Beweis dafür, daß bereits jetzt für junge Leute dieses Alters nicht bloß Selbsterziehung, sondern auch Fremderziehung gelte.

Der Vortragende nahm diese Betonung des Erzieherischen zur Kenntnis und verwies darauf, daß in manchen Universitätsstatuten, die nur eben daraufhin durchgearbeitet werden müssen, sowie in zahlreichen öffentlichen Bekenntnissen von dem, was unsere deutschen Universitäten seien und sein sollen, deren erzieherische Aufgabe ohne weiteres feststeht. Dagegen sei auch bisher nicht protestiert worden; nur wenn jetzt die Hochschulpädagogik nach Erziehung rufe, werfe man ihr einen Mißbrauch der Begriffe vor und desavouiere dadurch die eigene Vergangenheit.

Schließlich wurden diese speziellen Seiten der Sache noch weiter erörtert mit Hinweis auf Internate, auf diese oder jene Universitätsstatuten, und dergl. mehr. Für die Literatur wurde mit Recht auf die große Ausbeute aufmerksam gemacht, die aus Antiquariatskatalogen zu gewinnen ist.

Noch eine philosophische Stimme empfahl, in Erörterungen über diese Dinge nicht die Worte zu pressen, und verwies auf den charakteristischen Ausspruch von Kant, er wolle nicht Philosophie, sondern Philosophieren lehren. In neuerer Zeit seien über Studenten-

leben usw. (Arnold Ruge 1906), sowie über den für die Hochschulpädagogik besonders wichtigen I. G. Fichte manche bemerkenswerte Veröffentlichungen, Editionen und Polemiken (beispielsweise in den »Grenzboten« und in der »Deutschen Literatur-Zeitung« gegen Ende 1905) herausgekommen.

* * *

Dies eine Andeutung der bei den erwähnten zwei Gelegenheiten vorgebrachten kritischen Stimmen über die Hochschulpädagogik; natürlich nur in ungefähren Zügen, da den geringen Aufzeichnungen lediglich die persönliche Erinnerung des Referenten nachhelfen konnte.

IV.

Anhangsweise sei hier noch eine Darbietung gegeben, welche in das Wesen und namentlich in den Umfang der Hochschulpädagogik vielleicht besser einführt, als lange Erörterungen. Es ist dies ein Verzeichnis der Titel von Vorträgen usw., mit denen der »Verband für Hochschulpädagogik« die von ihm vertretene Bewegung teils mehr allgemein, teils mehr speziell darzulegen suchte. Bei diesem Verzeichnisse handelt es sich lediglich um Namen, Titel und andere Daten, welche hinweisen auf die seit beinahe acht Jahren im Rahmen unserer Bewegung gemachten, zunächst mündlichen, Vorführungen.

Das allermeiste, das hier verzeichnet wird, ist in mehr oder weniger abgekürzter Weise veröffentlicht worden. Die Angabe der Publikationsstellen würde jedoch im folgenden zu weit geführt haben. Sollte es dem Referenten gelingen, die Bibliographie seiner eigenen Veröffentlichungen auf dem hochschulpädagogischen Gebiete zu publizieren, so würde aus dieser Publikation auch leicht abzulesen sein, an welchen Stellen über die im folgenden verzeichneten Darbietungen Näheres zu erfahren ist. Außerdem würde es sich lohnen, von den an diese Vorträge usw. angeschlossenen Veröffentlichungen wenigstens einen ausgewählten Teil als eine hochschulpädagogische Essaysammlung zu veröffentlichen. Indessen muß dies einer späteren Zukunft anheimgestellt werden, da dem bisher die bekannten Schwierigkeiten entgegenstehen, die sich für den Verlag einer solchen Sammlung ergeben.

Vorträge, Referate und Diskussionen aus dem »Verband für Hochschulpädagogik«

1898—1906

Chronologisch geordnet

Gründungstag: Sonntag, 17. Juli 1898.

Die Vorträge usw. wurden, soferne kein anderer Ort angegeben ist, in Berlin, und, wenn nicht anders angegeben, im »Verband für Hochschulpädagogik« selbst gehalten.

Die Veröffentlichungen der Vorträge usw. sind fast alle in der (handschriftlichen) Bibliographie der hochschulpädagogischen Schriften von H. SCHMIDKUNZ verzeichnet.

1898:

1. Sonntag, 11. September. Dr. HANS SCHMIDKUNZ: Vergangenheit und Gegenwart der Hochschulpädagogik.
2. Sonnabend, 1. Oktober (?). Dr. HANS SCHMIDKUNZ: Zwanzig Thesen über Hochschulpädagogik. — — Einen eigenen Cyclus »Schule und Hochschule« bildeten die Vorträge 3—9:
3. Montag, 21. November. Geheimrat Professor Dr. WILHELM FOERSTER: Schule und Hochschule im Lichte der neuen Lebensbedingungen.
4. Montag, 28. November. Dr. HANS SCHMIDKUNZ: Hochschulpädagogik.
5. Montag, 5. Dezember. Professor Dr. BRUNO MEYER: Kunstunterricht.
6. Montag, 12. Dezember. Dr. RUDOLF STEINER: Hochschulpädagogik und öffentliches Leben.

1899:

7. Montag, 9. Januar. Dr. HANS SCHMIDKUNZ: Die Einheitlichkeit im Universitätsunterricht.
8. Montag, 16. Januar. Professor Dr. ALEXANDER WERNICKE: Der Übergang von der Schule zur Hochschule.
9. Montag, 23. Januar. Geheimrat Professor Dr. WILHELM FOERSTER: Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht. — —
10. Dienstag, 23. Mai. Dr. HANS SCHMIDKUNZ im »Verein für wissenschaftliche Pädagogik«, Generalversammlung zu Leipzig: Diskussion über »Vergangenheit und Gegenwart der Hochschulpädagogik«, veröffentlicht im 31. Jahrbuch dieses Vereins.
11. Sonnabend, 7. Oktober. Professor D. SIGMUND GÜNTHER: Hochschulunterricht in der Geographie.
12. Freitag, 29. Dezember. Dr. HANS SCHMIDKUNZ im »Verein für Schulreform in Bayern«, Generalversammlung zu München: Die Hochschulpädagogik und ihr Verhältnis zur Mittelschule.

1900:

13. Sonnabend, 24. Februar. Dr. HANS SCHMIDKUNZ: Psychogenesis und Pädagogik.
14. Sonnabend, 17. März. Dr. RUDOLF STEINER: Methoden, das Gesetz von der Erhaltung der Kraft im Hochschulunterrichte zu behandeln.

15. Sonnabend, 21. April. Professor Dr. Bruno Meyer: Die Methode des kunstwissenschaftlichen Unterrichtes an den verschiedenen Hochschulen.
16. Freitag, 27. April. Dr. Hans Schmidkunz in der »Freien Pädagogischen Vereinigung«: Die Ziele der hochschulpädagogischen Bewegung.
17. Sonnabend, 19. Mai. Geheimrat Professor Dr. Wilhelm Foerster: Die naturwissenschaftliche Erkenntnistheorie im Hochschulunterricht.
18. Sonnabend, 16. Juni. Dr. Hans Schmidkunz: Geschichtliches zur pädagogischen Vorbildung der Hochschullehrer.
19. Sonnabend, 21. Juli. Dr. Hans Schmidkunz: Die Studentenschaft und die Hochschulpädagogik.
20. Sonnabend, 22. September. Professor D. Dr. Georg Runze: Einleitende Gedanken zur Feststellung und Beurteilung des Begriffes der Lehrfreiheit.
21. Sonnabend, 20. Oktober. Professor Dr. Robert Kossmann: Die Ausbildung des Arztes.
22. Montag, 5. November. Dr. Hans Schmidkunz im Gewerbeverein Erfurt: Das Seelenleben der Jugend (wiederholt 13. November in der »Giordano Bruno Vereinigung von 1900« zu Berlin).
23. Sonnabend, 17. November. Dr. Wilhelm Stern: Über die Methode des Hochschulunterrichts in der Ethik.
24. Sonnabend, 15. Dezember. Geheimrat Professor Dr. Wilhelm Foerster: Die Pädagogik in der Astronomie.

1901:

25. Sonnabend, 19. Januar. Dr. Hans Schmidkunz: Zur Geschichtsforschung und Geschichtsschreibung der Hochschulpädagogik.
26. Sonnabend, 16. Februar. Professor Dr. Bruno Meyer: Die Behandlung der antiken Kunst vom archäologischen und vom kunstgeschichtlichen Standpunkte aus.
27. Sonnabend, 16. März. Dr. Emanuel Herszky: Die Bedeutung des Unterrichtes in der Geschichte der Medizin und in der allgemeinen Ethik für den angehenden Arzt.
28. Sonnabend, 20. April. Geheimrat Professor Dr. Wilhelm Foerster: Die pädagogische Mitarbeit der Jugend.
29. Correferat Dr. Hans Schmidkunz: Schülerunterricht an Hochschulen.
30. Sonnabend, 18. Mai. Architekt Martin Mayer: Der Unterricht in der Architektur.
31. Sonnabend, 15. Juni. Dr. Hans Schmidkunz: Zur Geschichte der pädagogischen Vorbildung der Lehramtskandidaten. I.
32. Sonnabend, 20. Juli. Dr. Hans Schmidkunz: Zur Geschichte der pädagogischen Vorbildung der Lehramtskandidaten. II.
33. Sonnabend, 21. September. Dr. Hans Schmidkunz: Der Unterricht in der Musik.
34. Sonnabend, 12. Oktober. Dr. Hans Schmidkunz: Der Unterricht in der Pädagogik.
35. Sonnabend, 16. November. Professor Dr. Bruno Meyer: Didaktik der Kunstwissenschaft.
36. Sonnabend, 14. Dezember. Eugen Reichel: Gottsched als Pädagog.

1902:

37. Sonnabend, 18. Januar. Professor Dr. Julius Paoel: Nachexilische Geschichte nnd Literatur der Juden im Universitätsunterrichte.

38. Sonnabend, 15. Februar. Dr. EMANUEL HERSZKY: Der unbemittelte Student.
39. Sonnabend, 15. März. Professor D. Dr. GEORG RUNZE: Der Unterricht in der Theologie.
40. Sonnabend, 19. April. Professor Dr. ALFRED KLAAR: Die Bedeutung der Wissenschaftslehre für den Studenten.
41. Sonnabend, 17. Mai. Dr. HANS SCHMIDKUNZ: Ratschläge für Studenten.
42. Sonnabend, 21. Juni. Geheimrat Professor Dr. WILHELM FOERSTER: Der Unterricht in der Astronomie.
43. Sonnabend, 19. Juli. Dr. WILHELM STERN: Methode des Hochschulunterrichtes in der Geschichte der Ethik.
44. Sonnabend, 20. September. Dr. HANS SCHMIDKUNZ: Aus der Geschichte der Kunstschulen. I. Tonkunst.
45. Sonnabend, 11. Oktober. Professor Dr. BRUNO MEYER: Die Schulung des Auges im kunstwissenschaftlichen Unterrichte.
46. Montag, 20. Oktober. Dr. HANS SCHMIDKUNZ im Gewerbeverein Erfurt: Gewerblicher und kunstgewerblicher Unterricht einst und jetzt.
47. Sonnabend, 15. November. Dr. HANS SCHMIDKUNZ: Aus der Geschichte der Kunstschulen. II. Bildonde Kunst. Ältere Zeit.
48. Sonnabend, 13. Dezember. Dr. HANS SCHMIDKUNZ: Aus der Geschichte der Kunstschulen. II. Bildende Kunst. Nenere Zeit.

1903:

49. Sonnabend, 17. Januar. Professor Dr. JULIUS PAGEL: Neuerungen im Studium der Medizin.
50. Sonnabend, 14. Februar. Professor Dr. BRUNO MEYER: Die Photographie im Dienste der Wissenschaftsdidaktik.
51. Sonnabend, 14. März. Dr. HANS SCHMIDKUNZ: Der Unterricht in Philosophie.
52. Sonnabend, 16. Mai. Professor D. Dr. GEORG RUNZE: Über die Grenzen der Lehrfreiheit, mit besonderer Berücksichtigung des akademischen Unterrichtes.
53. Sonnabend, 20. Juni. Gerichtsassessor Dr. JACQUES STERN: Der Hochschulunterricht in der Rechtswissenschaft.
54. Sonnabend, 10. Oktober. Dr. RUDOLF STEINER: Faust als wissenschaftspädagogisches Problem.
55. Sonnabend, 14. November. Geheimrat Prof. Dr. WILHELM FOERSTER: Ptolemäus als astronomischer Didaktiker.
56. Sonnabend, 12. Dezember. Professor Dr. BRUNO MEYER: Aus der Geschichte des kunstwissenschaftlichen Unterrichtes.

1904:

57. Sonnabend, 9. Januar. Dr. HANS SCHMIDKUNZ: Grundzüge der Hochschulpädagogik. I.
58. Sonnabend, 13. Februar. Dr. HANS SCHMIDKUNZ: Grundzüge der Hochschulpädagogik. II.
59. Freitag, 4. März und 29. April. Dr. HANS SCHMIDKUNZ: Gottfried Semper als Knnstdidaktiker.
60. Freitag, 11. März. Dr. IWAN BLOCH: Über den Begriff der Bildung.
61. Sonnabend, 12. März. Dr. HANS SCHMIDKUNZ: Das Bücherwesen der Hochschulpädagogik.
62. Freitag, 18. März. Dr. HANS SCHMIDKUNZ: Über D. G. M. Schreber »Das Buch der Erziehung«.

63. Freitag, 25. März. Dr. Hans Schmidkunz: Die Berufsgemeinde, mit Beziehung auf zwei Anfsätze in »Wartburgstimmen«, September 1903.
64. Freitag, 1., 15. und 22. April. Dr. Hans Schmidkunz: Die »Lehr- u. Versuch-Ateliers . . .« in München, mit Beziehung auf »Dekorative Kunst«, März 1904.
65. Sonnabend, 9. April. Professor Dr. Bruno Meyer: Schwächen des Universitätsunterrichtes.
66. Freitag, 6. Mai. Dr. Hans Schmidkunz: Universitätsdidaktische Schriften von Professor F. Klein.
67. Freitag, 13. Mai. Dr. Hans Schmidkunz: Die Rektoratsrede K. Bücher »Über alte und neue Aufgaben der deutschen Universitäten«, 31. Oktober 1903.
68. Sonnabend, 14. Mai. Regierungsrat Max Hasak: Die Erziehung der Bildhauer und Maler.
69. Freitag, 20 Mai. Dr. Hans Schmidkunz: Über H. Popp »Beiträge zur Geschichte der neueren Künstler-Ästhetik« (Karlsruhe 1900).
70. Freitag, 27. Mai. Dr. Hans Schmidkunz: Stellen aus Kants »Pädagogik«.
71. Freitag, 3. Juni. Dr. Hans Schmidkunz: Die »Finkenblätter« nnd Verwandtes.

1905:

72. Sonntag, 16. April. Dr. Hans Schmidkunz im »Verein für Schnlreform«: Die Notwendigkeit pädagogischer Lehrstühle.

1906:

73. Donnerstag, 11. Januar. Professor D. Dr. Georg Runze: Sechs Thesen über Hochschulpädagogik.
74. Dienstag, 20. Februar. Dr. Hans Schmidkunz: Ein Beitrag Professor Vaihingers zur Hochschulpädagogik.
75. Sonnabend, 10. März und Dienstag, 13. März. Dr. Hans Schmidkunz in auswärtigen akademischen Kreisen: Das Wesen und die Berechtigung der Hochschulpädagogik.
76. Dienstag, 20. März. Referendar Richard Salinger: Die juristische Vorbildung auf den Universitäten.
77. Dienstag, 17. April. Professor Dr. Bruno Meyer: Fachstudium und Berufsstudium.

Alphabetisches Verzeichnis der Vortragenden und Referenten

(Die Zahlen bezeichnen die Nummern der Vorträge usw.)

I. Bloch 60. — W. Foerster 3, 9, 17, 24, 28, 42, 55. — S. Günther 11. — M. Hasak 68. — E. Herszky 27, 38. — A. Klaar 40. — R. Koßmann 21. — M. Mayer 30. — Br. Meyer 5, 15, 26, 35, 45, 50, 56, 65, 77. — I. Pagel 37, 49. — E. Reichel 36. — G. Runze 20, 39, 52, 74. — R. Salinger 76. — H. Schmidkunz 1, 2, 4, 7, 10, 12, 13, 16, 18, 19, 22, 25, 29, 31, 32, 33, 34, 41, 44, 46, 47, 48, 51, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 74, 75. — R. Steiner 6, 14, 54. — I. Stern 53. — W. Stern 23, 43. — A. Wernicke 8.

Reihenfolge der Vortragenden

nach der Anzahl ihrer Vorträge usw.:

1. H. Schmidkunz 38; 2. Br. Meyer 9; 3. W. Foerster 7; 4. G. Runze 4; 5. R. Steiner 3; 6. E. Herszky 2; 7. I. Pagel 2; 8. W. Stern 2; 9. I. Bloch 1;

10. S. Günther 1; 11. M. Hasak 1; 12. A. Klaar 1; 13. R. Koßmann 1; 14. M. Mayer 1; 15. E. Reichel 1; 16. R. Salinger 1; 17. I. Stern 1; 18. A. Wernicke 1. Summe: 77.

Anzahlen der Vorträge usw. in den Jahren

1898 No. 1—6, Anzahl 6; 1899 No. 7—12, Anzahl 6; 1900 No. 13—24, Anzahl 12; 1901 No. 25—36, Anzahl 12; 1902 No. 37—48, Anzahl 12; 1903 No. 49—56, Anzahl 8; 1904 No. 57—71, Anzahl 15; 1905 No. 72, Anzahl 1; 1906 No. 73—76, Anzahl 5. Summe: 77.

Reihenfolge der Jahre

nach den Anzahlen

1. 1904 15; 2. 1900 12; 3. 1901 12; 4. 1902 12; 5. 1903 8; 6. 1898 6; 7. 1899 6; 8. 1906 5; 9. 1905 1. Summe: 77.

* * *

Ein Verzeichnis der Materien soll später folgen.

Nachtrag:

78. Donnerstag, 17. Mai. Regierungsrat Max Hasak: Die Erziehung der Architekten.
79. Montag, 18. Juni. Dr. Hans Schmidkunz: Einleitung in die akademische Pädagogik.
80. Montag, 16. Juli. Dr. I. Benrubi: Pädagogischer Pessimismus mit besonderer Rücksicht auf Hochschulen.

MITTEILUNGEN

1. Over esthesiometrische variatie bij schoolkinderen

Von Marx Lobsien, Kiel

Im 12. Jahrgang d. Zeitschr. berichtete ich über Thaddeus Baltons Untersuchungen über die Beziehungen zwischen Ermüdung, Raumsinn der Haut und Muskelleistung, die für »die Methode Griesbachs den Todesstoß und für die Ergographenmethode Mosso-Kellers beinahe dasselbe bedeute«. Neuerdings hat Prof. Schuyten-Antwerpen,[1]) unter Korrektur der gangbaren Methoden, ästhesiometrische Untersuchungen angestellt, die gegenüber der Schule Kräpelins wenigstens zur Vorsicht mahnt. — Auf Grund eines umfassenden Studiums der einschlägigen Literatur, die ein starkes Für und Wider der Parteien offenbart, wurde Schuyten veranlaßt, zwei Fragen sorgsam nachzugehen: 1. Ist das Ästhesiometer überhaupt geeignet, Ermüdung nachzuweisen? 2. Welche ästhesiometrische Methode ist zu wählen? Er erörtert zunächst die zweite Angelegenheit. Er fordert, auf Grund einer kritischen Vorprüfung, eine handliche, bequeme, vor allem, wenig zeitraubende Methode.

Wir haben hier — meines Wissens — den ersten Versuch vor uns, die ästhesiometrischen Messungen nicht an einer Person in großer Menge anzustellen mit ihren für jugendliche Beobachter zweifellos bedenklichen Nebenwirkungen, sondern in wenigen Messungen aber an sehr vielen Versuchspersonen. Die Methode Schuytens hat gegenüber anderen den Vorzug, daß am Jochbein (links und rechts) mit nahezu mathematischer Genauigkeit immer dieselbe Hautstelle berührt ward. Die Zirkelspitzen lagen zu beiden Seiten des Schneidepunktes einer Wagerechten durch die Nasenwurzel und einer Senkrechten durch den äußeren Außenwinkel. Bei seinen Versuchen ging er sowohl von größeren wie von kleineren Zirkeldistanzen aus und gewann aus beiden das Mittel.

Ist es möglich, mittels des Ästhesiometers Ermüdung nachzuweisen? Das sollte zunächst ein Vorversuch offenbaren. Dazu dienten ihm seine

[1]) Paed. Jaarbok 1906. S. 1. Antwerpen.

11 $1/_2$ jährige Tochter, hernach 7 Damen und 9 Herren, später noch weitere 9 Personen. Endlich stellte er noch Versuche an mit 12 Schulkindern, sechs begabten und sechs unbegabten. Die Untersuchen fanden statt nach gewöhnlichen Unterrichtsstunden, anstrengenden längeren Märschen usw. und ergaben deutlich verschiedene Resultate als Wirkung dieser Vornahmen. Sie bestimmten Schuyten zu einer systematischen Hauptuntersuchung.

Ästhesiometrische Klassenprüfungen durch ein Schuljahr

Die Untersuchungen erstreckten sich über einen Zeitraum von zehn Monaten, von Oktober 1904 bis Juli 1905. Die Prüflinge wurden sorgfältig ausgewählt.

Ergebnisse:

a) Die Jahreskurve.

Um diese zu bestimmen, berechnete Schuyten den Wochendurchschnitt der in Betracht kommenden ersten vollständigen Schulwoche jedes Monats. Zur Verwertung gelangten die Totalsummen, d. h. die mit allen Schülern aus Links und Rechts gewonnenen Mittelwerte. Dazu wurde dann noch die Normale verglichen, d. h. das Mittel aus den des Morgens vor dem Unterricht gewonnenen Resultaten. Als Totalwerte ergaben sich:

	Oktober	November	Dezember	Januar	Februar	März	April	Mai	Juni	Juli
Knaben	14,7	17,1	18,2	18,1	19,3	19,9	18,6	18,1	20,0	20,3
Mädchen	10,5	11,8	13,2	14,3	15,4	17,5	17,5	16,1	18,0	18,1

Die sarken Senkrechten deuten die Neujahrs- und die Osterferien an. Die Knaben ermüden intensiver als die Mädchen. Die Ferienwirkung äußert sich — mit Ausnahme nach den Neujahrsferien bei den Mädchen — in einer Verminderung der Ziffernwerte. Die Ausnahmeerscheinung bei den Mädchen deutet Schuyten sehr glaubwürdig durch den Umstand, daß die Mädchen am 1. Januar eine neue Lehrerin erhielten und nun durch angespanntesten Eifer bemüht waren, Ermüdung hintenan zu halten. — Deutlich zeigt sich ferner eine Steigerung der Werte, mit Ausnahme geringer Talungen nach Ruhepausen, vom Oktober bis zum Juli hin. Das zeigt an, daß die Kinder im Verlaufe des Schuljahres, trotz guter hygienischer Einrichtungen, die Frische vom Jahresanfange nicht wieder erreicht haben — ein erstaunliches und sehr bedenkliches Zeichen zugleich, das um so deutlicher hervortritt, wenn man bedenkt, daß der Vorversuch mit denselben Kindern vor den zwei Monate dauernden Ferien schon folgendes Resultat aufwies:

Knaben		Mädchen	
Juni	Juli	Juni	Juli
10,1	11,8	7,3	8,3

Dazu noch das Ergebnis der Normalversuche!

	Oktober	November	Dezember	Januar	Februar	März	April	Mai	Juni	Juli
Knaben	13,8	16,8	18,0	18,0	18,8	19,6	18,3	17,7	19,7	20,3
Mädchen	10,5	11,8	13,2	13,8	15,5	17,2	17,2	15,7	17,8	18,0

Man beobachtet annähernd dieselbe Erscheinung; die Unterschiede in den Ziffernangaben sind minimal. Es hat den Anschein, als ob die Schüler sich bereits morgens in einem Zustande befinden, der den ganzen Schultag anhält und der keineswegs wünschenswert ist.

Schuyten verglich die Ergebnisse von 10 Knaben und 8 Mädchen unmittelbar vor und nach dem Versetzungsexamen. Die Kinder waren nach dem Urteile ihrer Lehrer stark geistig abgespannt; »er ging niets meer in« und »hunne antwoorden in de klas werden al dommer en dommer«. Mithin waren hohe ästhesiometrische Werte zu erwarten. Ergebnis:

	vor	nach	Differenz
Knaben	9,5	11,0	1,5
Mädchen . . .	10,3	13,1	2,8

Es erhebt sich weiter die Frage, ob die Steigungstendenz der Jahreskurve auch nach der großen Ferienperiode des Jahres 1905 andauern werde. Sie zunächst zu beantworten — weiteres werden folgende umfängliche Untersuchungen bieten — stellte Schuyten ein Experiment an zunächst während einer Woche und später an einem Mittwoch, Freitag und Dienstag des Monats Oktober. Sie bestätigten miteinander die Fortdauer der Steigung, zeigten daneben aber das eigentümliche Ergebnis, daß die Werte von Dienstag und Freitag höher lagen als die vom Mittwoch, der Freitag offenbart keineswegs die höchsten Ziffern. Schuyten deutet diese Erscheinungen in folgender Weise: Die Experimente werden an den aufeinanderfolgenden Wochentagen angestellt. Die Kinder arbeiten tagaus, tagein immer fort und spüren keine Erholung, da sie wissen, daß sie am nächsten Tage wieder eingespannt werden. Dasselbe Gefühl, das in der Jahreskurve sich wirksam zeigte, drückt auch im Verlauf der Woche auf die Kinder — erst am Wochenschluß tritt eine leichte Entspannung ein.

Sind auch solche Personen, die dem steten Schuldruck nicht unterworfen sind, geneigt, immer größere Werte anzugeben? Darüber gewinnt Schuyten Belehrung durch einen Versuch mit Erwachsenen, die freiwillig an einem abendlichen Fortbildungskursus sich beteiligten, tagsüber aber ihrer gewohnten Beschäftigung nachgingen. Die Probe wurde mit 12 Prüflingen unternommen in der Zeit vom 20./III. bis 19./IV. 1905. Sie boten folgende Gesamtwerte:

11,7 10,7 12,2 10,9 10,3 10,0 9,0 9,4 11,3 10,0 12,4

Hier ist offenbar von einer aufstrebenden Tendenz keine Rede; man darf wohl auch erwarten, daß sie bei Kindern, die außerhalb des Schulzwanges stehen, ebenso wenig auffällig sein werde. Dazu noch eins: die älteren Schüler haben niedrigere Werte angegeben als die jüngeren — wo liegt dazu die Ursache? Hat um einen bestimmten Zeitpunkt herum eine Kurvensenkung natürlich stattgefunden? Ist die Hautempfindlichkeit größer?

b) Die wöchentliche Kurve.

Aus den gesamten Daten berechnete Schuyten das Mittel für die aufeinanderfolgenden Wochentage. Ergebnis:

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend
Knaben . .	18,3	18,2	18,2	18,4	18,3	18,7
Mädchen .	15,2	15,0	14,7	14,9	15,0	15,6

Die Tagesdifferenzen sind gering. Der Sonnabend gibt die höchsten Werte; der Erholungswert des Sonntags ist sehr bescheiden.

c) Die Tageskurve.

Sie ward gewonnen aus dem Mittel dreier täglicher Versuche, vormittags (in der 1. und 4. Halbstunde) und nachmittags (vor der Pause um 3 Uhr).

Ergebnis: Ich greife die Gesamtwerte für Knaben und Mädchen aus den Protokollen heraus:

	vormittags		nachmittags
	1.	2.	3.
Knaben . . .	18,0	18,4	18,5
Mädchen . .	14,8	15,0	15,3

Die aufeinanderfolgenden Zeiten bezeichnet Schuyten als a, b, c und findet:

Für Knaben: A. 59 a und b; davon 40 $\times$ b $>$ a, 4 $\times$ b $=$ a, 15 $\times$ b $<$ a; das Übergewicht von b über a $=$ 2,8 mm Prozent der Gleichheit. B. 20 Vergleiche b und c; davon 20 $\times$ c $>$ b, 1 $\times$ b $=$ c, 29 $\times$ c $<$ b. C. 50 Vergleiche a und c; davon: 31 $\times$ c $>$ a, 4 $\times$ a $=$ c, 15 $\times$ c $<$ a.

Für Mädchen: A. 58 Vergleiche a und b; davon 36 $\times$ b $>$ a, 1 $\times$ a $=$ b, 11 $\times$ 6 $<$ a. B. 49 Vergleiche b und c, davon 36 $\times$ c $>$ b, 1 $\times$ c $=$ b, 22 $\times$ c $<$ b. C. 49 Vergleiche von a und c, davon: 27 $\times$ c $>$ a, 4 $\times$ c $=$ a, 19 c $<$ a. Die Unterschiede sind mithin nicht bedeutend.

d) Einfluß der geistigen Entwicklung.

Aus einer großen Anzahl Versuchsergebnisse hebt Schuyten die Werte für die beiden Gruppen: begabt, schwachbegabt heraus.

Ergebnis: Die minderbegabten Kinder beiderlei Geschlechts lieferten höhere ästhesiometrische Daten als die begabteren. Die Resultate traten mit solcher Deutlichkeit hervor, daß Schuyten die Methode für sehr geeignet hält, Begabungsunterschiede, wenigstens in so großen Zügen, wie hier vorgesehen, nachzuweisen.

e) Unterschiede des Geschlechts.

Die Ästhesiometerwerte der Mädchen sind immer kleiner als die der Knaben. Ob aber dieser Unterschied veranlaßt wird durch eine größere Ermüdbarkeit der Knaben oder durch eine intensivere Hautempfindlichkeit der Mädchen? Wahrscheinlich ist das letztere, so daß die Ergebnisse mit Mädchen näher an die Knabenwerte heranreichten.

f) Unterschiede zwischen Links und Rechts.

Ästhesiometrische Untersuchungen an der rechten Wange ergaben durchgehends höhere Werte als linksseitig; trotzdem alle Prüflinge dynamometrisch rechtshändig waren.

Hauptergebnis:

Knaben

	1. Periode %	2. Periode %	3. Periode[1] %
R > L . . .	59.8	71.8	76.3
R = L . . .	15.6	11.1	10.7
R < L . . .	24.3	17.0	12.8

Mädchen

	1. Periode %	2. Periode %	3. Periode %
R > L . . .	50,7	69.1	75.7
R = L . . .	19.9	11.2	10.7
R < L . . .	29.5	19,5	13,5

Während die Werte R > L steigen, bewegen sich die R = L und R < L in absteigender Linie. Ein Vergleich mit der Gesamtjahreskurve lehrt Typenunterschiede: Es gibt Schüler, die von vornherein symmetrisch arbeiten (Knaben: 21,9, Mädchen 18,3%), andere, bei denen R < L (26,8 u. 34,6%), eine Mehrheit, bei der R > L ist (51,3 u. 47,0%). Man wird die Gruppe L = R als die vollkommenste werten, R > L als Normalverhältnis werten müssen.

Das gilt aber nur für Arbeits-, nicht für Ruheperioden; Versuche, die Schuyten an sich selbst und anderen Beobachtern anstellte, offenbarten für längere Erholungsperioden ein Prävalieren des Verhältnisses R < L.

Ergebnissumme: 1. Die ästhesiometrische Kurve der monatlichen Mittelsummen steigt über das ganze Jahr hin; Ferien veranlassen vorübergehend Talungen. 2. Im Laufe der Woche scheint eine Empfindlichkeitssteigerung von Montag bis Mittwoch anzudauern, dann eine Abschwächung bis zum Sonnabend zu folgen. 3. Das Ende des Vormittags zeigt größere Ermüdung als dessen Anfang; der Nachmittag stimmt annähernd mit dem Schlußresultat des Vormittags überein. 4. Beschränktere Schüler ergeben so deutlich Minderwerte, daß höchst wahrscheinlich scheint, mittels ästhesiometrischer Messungen Begabungsunterschiede in starken Abständen durch

[1] d. h. Schulperioden zwischen den 3 Hauptferien.

sie experimentell nachzuweisen. 5. Die Hautsensibilität ist bei Mädchen durchgehends größer als bei Knaben. 6. Die Kinder reagieren hauptsächlich R > L; nicht unwahrscheinlich, daß ursprünglich das Verhältnis R = L herrschend ist und auf einer gewissen Entwicklungshöhe R < L vorherrschend wird. 7. Auch kleine millimetrische Differenzen zeigen oft bedeutende individuelle und summarische Schwankungen.

g) Aufmerksamkeits- und Muskelkraftkurve verglichen mit der ästhesiometrischen Jahreskurve.

Die Resultate jener ersten Untersuchung offenbaren, daß die psychische Kapazität wächst vom Oktober bis Januar, dann auch im Monat März. Die Ästhesiometerkurve von Oktober bis Juni zeigt — abgesehen von den Ferienwirkungen — eine steigende Kurve. Schuyten deutet die Resultate so: die Ästhesiometerkurven deuten den Gang des geistigen Lebens in seiner Totalität an, während die Ergebnisse der Untersuchungen über die Aufmerksamkeitsschwankungen nur Bruchteile der Gesamtleistungsfähigkeit darstellen.

Die dynamometrischen Messungen weisen vier Jahresperioden auf, zwei, die steigenden Charakter haben (Oktober bis Dezember und Mai bis Juli) und zwei fallende. Wie hat man diese Erscheinung in Einklang zu bringen mit der stetig steigenden Kurve der Ästhesiometerwerte? Auch hier deutet Schuyten mittels der »Bruchtheorie«. Die Dynamometerergebnisse zeigen das Resultat voller Anspannung einer physischen Kraft, während das Ästhesiometer den Gesamtzustand des Kräftevorrats spiegelt. Denn das lebende Wesen ist aufzufassen als eine Summe bestimmter Energien; es ist möglich, einzelne derselben, wie Aufmerksamkeitsenergie, Muskelkraft u. s. f. besonders herauszuheben und experimentell zu schätzen.

2. Die schleswig-holsteinische ländliche Volkshochschule[1])

Von Fr. Lembke, Albersdorf

No. 16 Jahrgang 1905 der »Pädagogischen Warte« beschäftigt sich mit der ländlichen Volkshochschule. Der Artikel ist in vielen Punkten ungenau; so zeigt sich der Verfasser über die Ziele der Bewegung in Schleswig-Holstein, über ihre Triebkräfte und die treibenden Personen — diesen werden nebenbei einige nicht schöne Motive angedichtet —, über die innere Einrichtung der Volkshochschulen und noch einiges andere nur mangelhaft unterrichtet. Derartige Artikel, die auf unzureichender Kenntnis beruhen, lassen sich in der Tagespresse mit ihrem hastvollen Betrieb leider nicht vermeiden, in der Fachpresse dürften sie nicht vorkommen. Wer da über unsere Volkshochschul-Bewegung schreiben will, muß die dänischen Volkshochschulen kennen, muß über unsere schleswig-holsteinischen Verhältnisse wenigstens einigermaßen

[1]) Zeitschr. f. Phil. u. Päd. No. 11.

unterrichtet sein, und muß sich seine Orientierung über die Absichten der neuen Einrichtung der Fachliteratur holen nnd nicht aus der in solchen Sachen oft nnzuverlässigen Tagespresse. Das alles hat der Verfasser des angezogenen Artikels nicht getan, und man könnte die Arbeit daher mit Stillschweigen übergehen, wenn sie nicht eben Anlaß gäbe, einige Irrtümer zu zerstrenen, die sich auch sonst bemerkbar machen.

Der Name Volkshochschule paßt dem Verf. nicht. Er ist uns zunächst auch etwas bedenklich erschienen, und wir haben lange gesucht, einen andern passenden zu finden. Bei uns hat der Name Hochschule ja eine etwas mehr scharf umrissene Bedeutung als in den nordischen Ländern. Wir haben aber trotz eingehender Beratung keinen passenderen Namen finden können, und da z. B. Professor Paulsen die Fortbildungsschule als eine Hochschule bezeichnet,[1]) so glaubten wir es schließlich auch verantworten zu können, die neue Schule als eine Volkshochschule zu bezeichnen. Wir haben den Namen übrigens ja auch schon in städtischen Verhältnissen; warum sollten wir ihn denn nicht auf dem Lande gebrauchen, da doch die Ziele sich trotz mancher Verschiedenheiten eng berühren? Doch der Name ist nebensächlich, und wir geben ihn gern preis, wenn man uns einen passenderen bietet. Daß wir mit dem Namen irgend welche Großmannssucht befördern wollten, kann übrigens nur jemand behaupten, der weder die dänischen Volkshochschulen noch den Geist unserer Bewegung kennt.

Aber die Schule selbst ist dem Verf. schon zu viel. Wir haben schon Schulen genug! Wir haben »kaufmännische und gewerbliche Fortbildungsschulen, allerlei technische Anstalten, offene Zeichensäle, Fortbildungsschulen für Mädchen, kurz, ich wüßte nicht, was noch daneben kommen sollte«. Wir haben noch mehr Schulen als da genannt sind. Aber wo sind sie? Sind sie nicht alle in der Stadt? Es ist aber nicht richtig, den Bildungswert, der in den ländlichen Verhältnissen liegt, ganz zu vernachlässigen. Auf dem Lande liegt so vieles anders als in der Stadt, wirtschaftliche und kommunale Verfassung, Arbeitsorganisation und Arbeitslohn u. a. m. Diese veränderten Verhältnisse müssen doch auch in den Schulen berücksichtigt werden, und will man das, so ist es doch das Natürliche, daß man Schulen, die dem Lande dienen sollen, aufs Land verlegt. Gerade was Bildnngsgelegenheiten anlangt, ist das Land doch anßerordentlich weit hinter der Stadt zurück, so daß es wohl an der Zeit ist, den Abstand etwas zu verkleinern.

Aber auch das Land hat seine Schulen; Volksschule, Fortbildungsschule, landwirtschaftliche Winterschule, Vortragsknrse usw. Mit denen arbeite man, die baue man aus!

Ganz recht, wenn das geht.

Darüber können doch bald nicht mehr zwei Meinungen sein, daß die Volksschule nicht genügen kann, um die Jugend so auszurüsten, wie das Leben es verlangt, und wer da meint, daß die Volksschule genügt,

[1]) Vergl. Zeitschrift für das gesamte Fortbildungsschulwesen in Preußen. Jahrgang I, Heft 1.

um den angehenden Bürger soweit zu bringen, daß er einen anständigen Geschäftsbrief schreiben, die einfachen Berechnungen seines kleinen Betriebes machen kann, der täuscht sich sehr, und er braucht nur für einige Stunden in eine Fortbildungsschule zu gehen, um seinen Irrtum zu erkennen. Wir haben unsere Volksschule schon überlastet;[1]) sie braucht Entlastung, und niemand versündigt sich schwerer an ihr, als wer ihr noch mehr Aufgaben zuschieben will. Zudem hat das Leben eine ganze Reihe von Verhältnissen auch in einfachen Betrieben, die der Volksschüler nicht fassen kann, weil es ihm an der nötigen Reife fehlt.

Die Fortbildungsschule hat in ihrer heutigen Gestalt den schweren Nachteil, daß sie die Erziehung nicht genügend berücksichtigen kann. Wenn man den Schüler nur für einige Stunden in der Woche hat, ihn aber in der übrigen Zeit in seiner alten Umgebung lassen muß, so wird es nicht ausbleiben, daß der Einfluß der Schule durch den Umgang in vielen Fällen vollständig verwischt wird. Weil das so ist, arbeiten auch die Männer der Fortbildungsschule eifrig mit in allen Fragen der Jugendfürsorge; sie arbeiten um einen Weg, der den vorhandenen Mangel beseitigt. Die ländliche Volkshochschule nimmt die Arbeit der Fortbildungsschule auf und berücksichtigt die Erziehung in eingehendster Weise; sie hätte ihre Berechtigung deshalb auch noch neben der Fortbildungsschule.

Bei uns in Schleswig-Holstein liegen die Verhältnisse aber so, daß wir nicht überall auf dem Lande Fortbildungsschulen haben können. Wir haben Gegenden mit so dünner Bevölkerung, daß es schwer hält, ohne weite Schulwege das Netz von Volksschulen dicht genug zu gestalten. Wir haben Volksschulen von weniger als zehn Schülern, viele (in einigen Bezirken bis zu 60% aller Landschulen), die nicht ihre fünfzig Schüler haben. In all den Bezirken lassen sich aber keine leistungsfähigen Fortbildungsschulen gründen. In vielen Fällen ist man aber auch bei der Fortbildungsschule auf den einzigen Lehrer angewiesen, und nicht jeder eignet sich als Fortbildungsschullehrer, der in der Volksschule seinen Mann steht. Und sehr oft ist es einfach nicht zu verantworten, daß man einem Lehrer, der schon in der Volksschule seine dreißig Stunden gibt, noch zu weiteren sechs in der Fortbildungsschule heranzieht. Wir stehen trotz dieser ungünstigen Verhältnisse unter allen preußischen Provinzen an zweiter Stelle, was die Zahl der Fortbildungsschulen anlangt, und haben doch noch acht Kreise, in denen nicht eine einzige Fortbildungsschule besteht. Sollen wir in den Bezirken die bildungslustigen jungen Leute nun einfach laufen lassen, sollen wir sie vertrösten, daß wir vielleicht in zehn oder zwanzig Jahren ihnen Bildungsgelegenheiten bieten können, oder sollen wir sie rufen, daß sie auf der Volkshochschule für ihre Weiterbildung sorgen? Ich denke doch, daß der

[1]) Daß trotzdem die Volksschule ausgebaut werden kann und muß, ist selbstverständlich, nur soll man sich nicht auf den engherzigen Standpunkt stellen, daß andere weitgreifende Pläne zurückzustellen seien, bis das Ideal der Volksschule erreicht ist. Bei solchem Standpunkte wären wir heute noch nicht über die Volksschule hinaus.

letzte Weg richtig ist, und daß er auch vom Standpunkte der Fortbildungsschule in unserer Provinz recht gewählt ist, das dürfte der Umstand zeigen, daß sich aus dem Kreise der ländlichen Fortbildungsschule die besten und rührigsten Kräfte für die Volkshochschule interessieren.

Die landwirtschaftliche Fachschule krankt aber daran, daß die Schüler von der Volksschule her nicht die nötige Vorbildung mitbringen, damit allerlei allgemein wirtschaftliche und bürgerkundliche Stoffe ausgeschieden werden können. Die ländliche Volkshochschule soll darum auch keine Konkurrenzanstalt zur Fachschule sein, sondern soll diese so unterstützen, daß diese sich ganz ihren speziellen Aufgaben widmen kann. Daß wir diesen Standpunkt tatsächlich erreichen werden, dafür bürgt mir nicht allein, daß in den nordischen Ländern ein ausgezeichnetes Verhältnis zwischen Volkshochschule und landwirtschaftlichen Fachschulen besteht, sondern auch die Tatsache, daß man in den Kreisen der Fachschule dem Plan der ländlichen Volkshochschule durchaus wohlwollend gegenübersteht, zum Teil sogar direkt mitarbeitet.

Wir wollen unsere ländliche Volkshochschule nicht als eine Anstalt bauen, die einen Riß in die Bevölkerung oder in die Bildungsanstalten und ihre Vertreter bringt, sondern als ein einigendes Glied, und es freut mich, daß ich feststellen kann, daß wir Vertreter aller ländlichen Bildungsanstalten und aller Berufskreise in ziemlich gleichen Verhältnissen in unserem Verein haben. Wir wollen unsere Anstalten aber auch als schleswig-holsteinische Anstalten bauen, die sich eng dem heimischen Wesen und den heimischen Verhältnissen anpassen. Deshalb haben wir nicht das dänische Vorbild einfach übernommen, sondern haben versucht, in die fremde Form heimischen, deutschen Geist zu gießen, und wir hoffen, daß die praktische Arbeit uns immermehr dahin führen wird, Volkshochschulen zu schaffen, die ganz und gar deutsch sind, wenn auch in heimatlicher Färbung. Wir wollen deshalb auch nicht, was uns mehrfach untergeschoben wird, nun die Agitation gleich über ganz Deutschland erstrecken; das können wir nicht, weil wir dazu die einzelnen Landschaften nicht genau genug kennen. Soll die ländliche Volkshochschule über die Grenzen unserer Provinz hinausgehen, so wird man in den entsprechenden Gegenden selbst die Hand anlegen müssen, und will man's, so werden wir gerne helfen. Und wird die Volkshochschule sich dauernd auf unsere Provinz beschränken, so wird doch das deutsche Bildungswesen seinen Gewinn daraus ziehen, daß wir unseren Verhältnissen entsprechend unser Bildungswesen gestaltet haben.

Aber eine Auslandspflanze wird es doch bleiben, die nur künstlich aufgepropft ist, so meint der Verf. Ich muß gestehen, daß ich nicht gar so ängstlich bin, von Zeit zu Zeit meinen Blick auch einmal über unsere Grenzpfähle zu werfen, um zu sehen, wie man es jenseits treibt. Man sieht und lernt doch viel, wenn sich auch nicht alles so einfach kopieren läßt. Andere kommen ja auch zu uns, um bei uns zu lernen, und ich halte diesen Austausch unter Kulturvölkern für nützlich und notwendig. Kopfzerbrechen macht es freilich oft, uns mit den verschiedenen Ideen abzufinden, oft mißlingen die Versuche, oft gelingen sie erst nach vielen

Jahren, und oft bieten sie nur die Bausteine, aus denen in späterer Zeit ideale Baumeister bei uns Neues schaffen. Lassen wir es also ruhig bei dem Lernen von Fremden, und nehmen wir die Mühe mit in den Kauf! Aber werden wir uns dann, wenn wir an die Arbeit gehen, dessen bewußt, daß wir Deutsche sind, und schaffen wir ein deutsches Werk, wie wir es in unserer schleswig-holsteinischen ländlichen Volkshochschule versuchen.

3. »Der deutsche Spielmann«

(München, Callwey)

Im Laufe der Jahrhunderte zog viel Poesie mit Sang und Klang durchs deutsche Land: Stimmen der Jugend, Stimmen der Alten, die nie enden, nie verklingen wollten, jauchzend und wehklagend vom Gebirgskamm bis zum Meeresstrand, vom Kinderheim bis zum Schlachtfelde, von der Hütte des Bettlers bis zum Schlosse des Fürsten.

Diesem Chor ist wohl alles miteinkomponiert, was je im deutschen Gemüte an Wertbewußtsein aufstieg und je das deutsche Herz zur Höhe der ewigen Güter erhob. Nie soll dieser Chor daher verstummen, nie den Preis des Hohen und Höchsten verklingen lassen; er soll vielmehr mit jedem Tage neu die erhabenen Stunden des Menschengemütes vermehren und soll allen gegenwärtigen und zukünftigen Generationen der Ausdruck unserer großen sittlichen Forderung werden, daß den Gemütern aller Stammesgenossen die Quellen der Wahrheit, Schönheit und Güte zu erschließen seien, die im Liede längst geahnt, gepriesen, vorgebildet liegen.

Es ist nicht übertrieben, wenn uns so das Lied als Träger der ewig unverwischbaren Ideale auch als Symbol einer unaufhaltbaren kommenden und sich steigernden Kultur erscheint und ihm eine Mission zuerkannt wird gleich einem Himmelsboten.

In alter Zeit trug der Spielmann die Lieder durch die Länder, und es hat jenen angedeuteten, tiefen Grund der Mission des Liedes, warum sich der Spielmann nicht bloß allezeit der Liebe der Jugend und der Frauen, sondern auch der Freundschaft und Würdigung der Bürger und Bauern, der Adeligen und der Fürsten erfreute und alles in allem der gerngesehene Gast des ganzen Landes war.

Freilich, der Dampf und die gewaltigen Hebelarme der Buchdruckermaschinen haben den landläufigen Träger des deutschen Liedes weggefegt; eines jedoch nicht — sein Lied. Symbolisch gesprochen können wir daher auch heute noch an den ziehenden Spielmann glauben, der den alten Sang und die alten Sagen von Ort zu Ort bringt und selber staunend die schönen und wundersamen Bilder wahrnimmt, die sich allüberall vor seinen Augen auftun.

Die prächtige, 15bändige Anthologie, die der Münchener Lehrer und Schriftsteller Dr. Ernst Weber im Verlage von Gg. D. W. Callwey-München unter dem Titel »Der deutsche Spielmann« herausgegeben hat, ist als eine poetische Wiedergeburt des erwähnten altverschollenen Spielmanns aufzufassen, der eingedenk den deutschen Traditionen seine heilige, künstlerische

Mission wieder aufnimmt und im bunten Gewande durch die deutschen Gaue zieht. Und insofern die Anthologie nicht bloß ein totes Buch sein will wie so viele andere Bücher, sondern ihrem Inhalte nach darauf abzielt, von Auge zu Auge und von Ohr zu Ohr zu wandern, so ist die versuchte poetische Deutung nicht unangebracht. Des Spielmanns Leier tönt also wieder im deutschen Lande und seine Lieder klingen wieder wie in halb verschollenen Jahrhunderten an unser Ohr.

Das Buch ist schon viel zu bekannt geworden, als daß es hier noch am Platze wäre, nur darauf aufmerksam zu machen und es diesem und jenem zu einem Weihnachtsgeschenke wärmstens anzuempfehlen. Es wird aber angezeigt sein, das Augenmerk in umfangreicherem Maße darauf zu lenken, als das bisher bei den mehr gelegentlichen Besprechungen geschehen ist und vor allem es in eine gerechterweise verdiente Würdigung vom pädagogischen Gesichtspunkte aus zu setzen. Um dieses zu erzielen, werde ich einiges bloß Beschreibende vorausschicken; es soll den Lesern zur Orientierung dienen, die aus äußeren Gründen mit dem Werke selbst noch wenig bekannt geworden sind.

»Der deutsche Spielmann« ist ein Sammelwerk, das aus der gesamten deutschen Literatur das für Jugend und Volk passende Beste in Poesie und Prosa auswählt und nach Stoffgebieten geordnet zur Darstellung bringt. Die Stoffgebiete sind dabei der natürliche Einteilungsgrund, das ganze Werk in 15 gleichmäßig große Bände aufzulösen, die in ihrer Überschrift das Stoffgebiet kurz bezeichnen und in ihrem Charakter all die einschlägigen Poesien zusammenfassen. So werden es der Reihe nach folgende Bände: Kindheit — Wanderer — Wald — Hochland — Meer — Helden — Schalk — Legenden — Arbeiter — Soldaten — Sänger — Frühling — Sommer — Herbst — Winter. Diese Bände sind alle erschienen und jedermann wird fühlen, welch weite Welt in ihnen durch die Poesie erschlossen wird. Die Poesien jedes Bandes suchen die jeweilige Grundidee nach allen Seiten hin und doch in einer gewissen Einstimmigkeit darzustellen und zwar so, daß sich diese Darstellung aus Volksgedichten, Volksliedern, Volksmärchen und Volkssagen von bekannten und unbekannten Verfassern zusammensetzt. Natürlich sind es Stimmen aus den verschiedensten Zeiten und aus den verschiedensten Gemütsgrundlagen. Alles folgt wie in zufälliger Anordnung abwechslungsweise aufeinander. Und so verschieden jeder Dichter die Güter dieser Welt und die Regungen des Menschenherzens darstellt, so ist doch eine Abstimmung der einzelnen Poesien gegeneinander durch die besondere Zusammenstellung versucht. Freilich es ist trotzdem eine wundersame Vielstimmigkeit. Wir finden die Namen der Besten vertreten: Storm, Eichendorff, Heine, Fouqué, Kopisch, Lenau, C. F. Meyer, Hebbel, Geibel, Kleist, Freiligrath, Otto Ernst, A. v. Droste-Hülshoff, Avenarius, Wilhelm Müller, Anastasius Grün, Hofmann v. Fallersleben, Rückert, Fontane, Reinick, Keller, Henkell, Holz, Scherer und viele andere, d. h. es ist eine Auswahl aus den Werken aller deutschen Dichter »von Walther von der Vogelweide über Schiller und Goethe, Grimm und Bechstein bis herauf zu unseren Modernen: Dehmel und Lilienkron.« Der Belesene findet ja vieles Bekannte, von manchem

mag er vielleicht denken, es sei gar zu bekannt; doch mir ist auch vieles Schöne begegnet, das fremd war. Im ganzen aber macht es unstreitig den Eindruck, daß für Volksbegriffe ein unermeßlicher Schatz des Guten aus dem Strome der deutschen Dichtung gehoben ist. In der umfassenden Verwirklichung des soeben Dargestellten liegt die erste Eigenart der ganzen Anthologie.

Die zweite Eigenart fällt unmittelbar in die Augen. Jeder Band ist mit mehreren vorwiegend mehrfarbigen Bildern geschmückt. Illustrator je eines Bandes aber ist nur ein Künstler, und die Auswahl wurde so getroffen, daß der Stoff dem Künstler »lag«, wie man sich ausdrückt, und daß die Eigentümlichkeit des Meisters von vornherein versprach, dem Charakter des Stoffgebietes einen einheitlichen, ungezwungenen und doch die Poesie zusammenfassenden Ausdruck zu verleihen. Die Liste der Künstler verrät, daß auch mit den Illustrationen das Beste unserer Zeit geboten sein will. Ich führe die Namen der Künstler an. Die beigesetzte Ziffer soll jeweils den Band bezeichnen, dem sie eben ihr persönliches Gepräge geben: Ernst Kreidolf I; J. V. Cissarz II u. V; W. Weingärtner III u. VI; Franz Hoch IV; Julius Diez VII; G. Ad. Stroedel VIII; Gg. Oskar Erler IX u. X; Hans Röhm XI; Hans v. Volkmann XII; Edm. Steppes XIII; Karl Biese XIV u. XV.

Was das Äußere der Bände betrifft, so fällt neben den Text-Illustrationen das urdeutsche Titelbild auf, das auf jedem Bande gesondert den Spielmann selbst in bunter Farbe darstellt. Über Format, Druck und Papier kann nur das Vorteilhafteste gesagt werden. Um von vornherein hier schon ein Werturteil zu bringen: Die gesamte Ausstattung verrät geläuterten Geschmack, Verständnis und sicheres Empfinden. Wir haben solide, dauerhafte, einfache und elegante Bücher zugleich vor uns — man darf sagen Musterbücher. Der Preis beträgt pro Band 1 M; es ist gewissermaßen der Preis einer Volksausgabe, der allgemein als äußerst billig empfunden wird und hier sofort erkennen läßt, daß es sich um keine Geldspekulation, sondern um ein ideales Unternehmen handelt.

Von dieser rein äußeren Darlegung wollen wir zu einer Würdigung des Werkinhaltes selbst und seines Zweckes emporsteigen. Daß Ernst Weber mit der großen Wärme eines Volks- und Kunstfreundes, mit der Umsicht eines Erziehers und mit der jugendlichen Begeisterung eines oft erfolgreichen Autors an die Durchführung seines Planes ging und ihn in derselben Verfassung vollendete, kann vielleicht auch der Fremde aus dem Werke ersehen, dafür steht jeder der Bände selbst gut; doch besagt dies nichts über die tieferen Gründe und Absichten der Anthologie, ja es gibt nicht einmal klare Einteilungsgründe in die Hand, nach denen es gewertet werden könnte. Ich bin der Überzeugung, daß das Werk, wie es gewollt ist und von andern genommen werden will, nur aus der Kenntnis der Persönlichkeit Ernst Webers heraus ganz verstanden werden kann, und ich kann also eine wahre Deutung desselben nur geben, wenn ich den Autor zur Grundlage der weiteren Besprechung mache.

Ich verdanke die Einsicht in die persönliche Eigentümlichkeit Ernst Webers einmal dem Umstande, daß mich der gleiche Beruf und der

gleiche Aufenthaltsort unabsichtlich in den Bereich jener Sphäre zog, der er auch angehört, zum andern aber, daß ich durch gemeinsame Hochschulstudien mit ihm befreundet wurde. Unter der bayerischen Lehrerschaft gilt Weber als einer der rührigsten und gewandtesten und die Vielseitigkeit seines geistigen Interesses ist dort allgemein bekannt. Doch glaube ich, daß man ihn vorwiegend als Dichter schätzt oder doch wenigstens als solchen ins Gespräch zieht. Man trifft damit seine Persönlichkeit nicht ganz. Ich nahm ihn stets nur so, wie ich ihn meiner Eigentümlichkeit nach nehmen mußte: als Pädagogen. Ich hatte damit eine Betrachtungsweise, die sein Wesen umfassender wiedergab. Pädagoge zu sein, ist seine Grundrichtung. Aber es sind zwei bedeutungsvolle, kräftige Momente zugleich, die diese Richtung beleben, also das Wesen seiner Persönlichkeit schlechtweg charakterisieren und seinem pädagogischen Denken und Handeln die unabänderliche Bestimmung aufdrücken.

Das erste Moment, an das ich hier denke, ist die ihm immanente Betonung des sozialen Faktors in allen Dingen. Ohne daß es ihm vielleicht bewußt ist, schwebt ihm stets mit allem zugleich der große Zug der Zeit vor, der die Massen zu bewegen, die Massen zu bestimmen, die Willensakte zu summieren und das Dasein in weitere, kräftigere Bahnen zu leiten sucht. Er hat mit seiner Zeit den Wunsch, daß vor allem im öffentlichen Leben die Kraft und das Gemüt des Volkes wieder zum Ausdruck kommen möchten. In seiner Hand wird daher alles leicht Mittel dazu, die schlafende Freiheit aufzuwecken, in die Schichten der Bevölkerung hinabzusteigen, sie anzusprechen und zur Führung eines menschenwürdigen Lebens aufzufordern. Aber dabei ist er natürlich keineswegs Revolutionär, sondern Erzieher. Er meint die Liebe und Hingabe zum Volke müsse es machen, zugleich aber auch eine erweiterte Geistes- und Gemütsbildung des Volkes selbst. So tritt er für die Forderungen der allgemeinen Volksschule, der Volksbildung, der Volkskunst, der Verbesserung der Lehrerbildung und für eine zweckentsprechende Reform aller Erziehungsfragen überhaupt ein. Er hat dieser Gesinnung in einer Reihe von Artikeln vorwiegend in den Fachblättern Ausdruck verliehen und auch sonst seine Kraft in den Dienst der sozialen Forderungen, des Natur- und Bildungsrechtes, der Freiheit und Unabhängigkeit gestellt. Wir sehen also, daß wir es bei Weber in hohem Grade mit einem sozialen Idealismus zu tun haben. Er haftet ihm nicht äußerlich an, sondern bestimmt ihn von innen und wirkt in ihm wie eine Kategorie, etwas so und nicht anders anzusehen. Im engeren Sinne bezieht sich dieser soziale Idealismus vorwiegend auf das soziale Deutschtum. So ist es denn auch klar, daß die deutsche Jugend im besonderen einen vortrefflichen Anwalt und einen allzeit treuen Freund an ihm findet.

Das zweite Moment, das seinem Tun und Denken den Stempel aufdrückt, seine Persönlichkeit erfüllt und sich noch weit stärker ausgeprägt findet, als sein sozialer Sinn, ist ein großer, künstlerischer Idealismus. Frei von aller rationalen und technisch mechanischen Auffassung erscheint ihm das Leben nicht so, als ob es seinem ganzen Gehalt nach durch kalten Verstand und kühle Reflexion allein zu gewinnen wäre. Sein

Glaube ist, daß durch unmittelbare, innige Hingabe an das Schöne die Welt, wie sie sein soll, sich offenbare. Die Weisheit dringt durch den Sinn dessen ein, der die Kunst liebt, weil in ihr die Symbole des Daseins alle verborgen liegen. In der Kunst und Schönheit verkörpert sich das Gesetz; in der Kunst liegt die größte Vereinfachung und die höchste Synthese des Lebens, und sie ist es vorzüglich, die Lebenswürde, Lebensfreude, Lebenswerte erzeugt.

So liegt die Überzeugung bei Weber. Aus diesem Grunde hat sich Weber auch allezeit praktisch in der Kunst betätigt. Seine Anteilnahme an der Bewegung für künstlerische Erziehung war überaus rege; ebenso zählte er zu den emsigsten Mitarbeitern in der Reihe derer, die sich um die Auswahl der Jugendschriften verdient gemacht haben. Mit einem Worte, er schätzte die Kunst allezeit hoch und übte mit Vorliebe selbst Kunst.

Aus diesen Andeutungen geht unmittelbar hervor, daß es sich bei Webers pädagogischen Absichten und allen größeren, ich möchte sagen verantwortungsvolleren Unternehmungen um eine Verschmelzung deutsch-sozialer und künstlerischer Ideale handelt, deren Verwirklichung er erstrebt. Im Grunde genommen sind deswegen alle seine Taten so zu verstehen, daß sie von einem Willen zur Erziehung geleitet werden. Von der Wegbahnung zu einer gleichzeitig sozialen und künstlerischen Erhebung seiner Nation erwartet er sich eine befriedigende Harmonie aller Dinge, und seine großen Wünsche in Sachen der Erziehung werden dahin gehen, das deutsche Volk sich allmählich zu demselben Geiste erheben zu sehen, von dem er seine Lebensideale genommen hat. In dem dazu nötigen Prozesse fördernd mitzuwirken, wird ihm sittliche Pflicht sein.

Von diesem Standpunkt aus muß »der deutsche Spielmann« genommen werden. Er soll ein neues, großes, wirksames Mittel im Dienste der ausgeführten Ideen sein. Er ist sozialerseits für das deutsche Volk und die deutsche Jugend bestimmt und trägt in künstlerischem Gewande die Lebensideale der Schönheit und Güte zu allen Stammesgenossen hinaus, mit der Absicht, singend und bilderzeigend in ihren Herzen all das wachzurufen, was durchs deutsche Lied, das sich ans Herz wendet, Edles erweckt werden kann. Als solches Mittel will es ergänzend wirken zu der gegenwärtig so großen Bewegung zu Gunsten der künstlerischen Erziehung.

Aus der Absicht des Werkes heraus haben wir auch die Gesichtspunkte zu seiner ferneren Betrachtung gewonnen, ob es den Ansprüchen künstlerischer und sozialer Ideen genügt, von denen aus mit in die Reform der Erziehung überhaupt eingegriffen wird und ob diese Wirkungsweise der pädagogischen Idee im weiteren Sinne entspricht und sie um ein Wesentliches in ihrer Verwirklichung zu befördern vermag.

Unzweifelhaft wird schon aus den allgemeinen Bemerkungen hervorgegangen sein, daß »der deutsche Spielmann« äußerlich den von seiten der Kunst gestellten Anforderungen an eine Volks- und Jugendschrift entspricht. Um das Nötige zu wiederholen: Er tritt in einem edlen, vornehmen Gewande auf, um durch sein Äußeres den Geschmack zu läutern; in farbigem Kleide zieht er einher, um zu erfreuen; er bringt

seine Lieder in einheitlichen Ganzen, um den Geist des Genießenden zu sammeln. Es liegt die Absicht vor, durch das Äußere vorbildlich zu wirken, eine Absicht, die ebensowenig gegen pädagogische als künstlerische Forderungen verstößt, sondern beide in rechter Weise erfüllt. Alles was wir weiterhin hören werden, schließt diese Wirkung in sich; außerdem aber werden wir den Spielmann als schätzenswerten Führer durch die Schönheiten der deutschen Poesie kennen lernen und ihn nach beiden Seiten, wie er sich zeigt, nach dem Charakter der Dichtung und der Illustration würdigen müssen.

Es ist ein ursprüngliches Verlangen aller Kunsterziehungsfreunde, dem Volke und der Jugend wahre, echte Kunst zugänglich zu machen und den Geschmack beider nicht durch Surrogate zu ertöten. Man weiß, was unter diesen Surrogaten zu verstehen ist: Alles was geschmacklos, ohne Gemütsgehalt und aller Ursprünglichkeit bar als sogenannte Kunst unter dem Volke kursiert, das Grossobuch, die landläufigen Jugend- und Volksschriften, die bekannten Öldrucke für Zimmerschmuck, das unselige Reklamebild, Postkarten, Zeitungsillustrationen und vieles andere, das auf die niederen Instinkte und auf die Torheiten der Masse spekuliert und nicht müde wird, die große Öde und Verständnislosigkeit der Unberufensten zu verbreiten. Das direkt Unsittliche, Schamlose, Verführerische aus der Masse solcher Kunstprodukte auszumerzen, darum hat sich ja wohl die Polizei und nicht um ein Geringeres das kirchliche Regiment bekümmert. Kirche und Polizei hatten aber keinerlei Interesse daran, zugleich auch das dem Geschmack an sich Unwertige zu verpönen. Wir werden im Gegenteile eine Menge von Erzeugnissen als Volkskunst finden, die unter dem Deckmantel der Vaterlandsliebe der Religiosität und Sittlichkeit Unmännliches, Geschmackloses, vom ästhetischen Standpunkte aus Verabscheuungswürdiges in das Volk hinausgetragen und nicht in geringem Maße bewirkt haben, das bessere Empfinden allerorts abzustumpfen. Gegen diesen Übelstand haben sich die Freunde der Kunsterziehung gewandt und im Interesse der höchsten Kulturgüter und Menschenwerte die Verbannung aller Afterkunst einerseits und die Darbietung und Verbreitung echter Kunst andrerseits aufs Programm gesetzt.

Es war Wolgast, der auf dem Kunsterziehungstage in Weimar, soweit die Dichtung in Betracht kommt, die spezifische Volks- und Jugendschrift verurteilt und den wahren deutschen Dichtern allein das Recht zuerkannt hat, zum Volke und zur Jugend zu reden. Ich führe zur Illustration dieser Erwähnung Wolgasts eigene Worte an: »Wir wünschen, daß der einzelne im Zusammenhange mit der Dichtung seines Volkes stehe« und bedauern, daß die in der Schule erworbene Lesefertigkeit »in erschreckendem Maße zur Lektüre einer auf niedere Instinkte berechneten Afterdichtung« verwendet wird. Daran ist die übliche Jugendschrift schuld. »Indem sie, eigens für Kinder hergerichtet, der jugendlichen Neigung für das stofflich Interessante weitgehende Konzessionen macht, vernachlässigt sie die Ansprüche der Form, sieht sie, meistens schon aus Unvermögen, von jeder künstlerischen Gestaltung ab.« — »Der jugendliche Geist wird bei solcher Lektüre auf einen Weg gedrängt, der aller

auf ernste Natur- und Menschendarstellung ausgehenden Kunst schnurstracks zuwider läuft. Indem dieser Weg durch jahrelang fortgesetzte Lektüre der gewohnte wird, muß ... eine geistige Verfassung zu stande kommen, die einerseits echt dichterische Darstellung als simpel und uninteressant ablehnt und andrerseits an der mit unkünstlerischen Mitteln wirkenden Schundliteratur Gefallen und Genuß findet.« — »Was den einzelnen und unser Volk dauernd beeinflussen soll, ... das muß aus der Tiefe der Volksseele kommen, und hier springen auch die Quellen vaterländischen Geistes und religiöser Empfindung. An diesen Quellen aus der Tiefe aber schöpft nicht der Jugendschriftsteller, sondern der wahre Dichter.«

In Webers »Spielmann« ist diese Forderung verwirklicht. Es sprechen darin die Dichter zum Volke, und »der deutsche Spielmann« ist daher unstreitig ein Stück von dem, was Wolgast wünscht. Ich habe Wolgasts Worte mit einer gewissen Ausführlichkeit gebracht, um unmittelbar darzutun, wie Webers Anthologie eine Volks- und Jugendschrift von ganz anderem Charakter ist, als die bisher im Umlaufe stehenden und daß wir mit einer großen Berechtigung weitgehende Hoffnungen an ihre Wirksamkeit knüpfen dürfen.

Was führt »der deutsche Spielmann« dem Volke nun besonderes vor? Das was Kunst überhaupt bringt: Natur- und Menschendarstellung aus Urgemütern heraus. Die Jahreszeiten, der deutsche Wald, die deutsche Landschaft und das Meer zeigen sich hier in ihrer Schönheit und Eigentümlichkeit, in ihrer Bedeutung und Großartigkeit dem Gemüte; dort treten uns die Bilder fröhlicher Kinderzeit vor die Augen und wir werden mit den Grundtypen derer bekannt, an die sich soviel deutsche Phantasie, soviel deutscher Geist anklammert: Der Held, der Schalk, der Arbeiter, der Soldat, der Sänger. Es sind Monographien eigener Art. Sie können nicht mit dem Verstande, sie müssen mit dem Herzen erfaßt werden. Die deutsche Poesie ist so gestaltungsreich und da Dichter aller Zeiten zur Sprache kommen, so werden wir mit den schönsten Zügen bekannt, die ja am einzelnen entdeckt worden sind. Ich denke an das Meer. Welche Fernen und Untiefen! Welche Geheimnisse und Rätsel! Bewohner und Besegler. Bald ein lebendiges Ungetüm, vom Winde erregt, eine Welt von Wirbelstürmen aufgewühlt, mit hochaufsteigenden Wellen, brausenden Brandungen und Wasserwogen, die sich selbst gebären und verschlingen; bald ein ruhender Riese, der die Sonne über sich aufgehen läßt und müde die Nacht wie eine Decke über sich und seine Träume zieht. Wieviel des Wundersamen ist da mit poetischen Augen zu schauen! Ich denke an den Wald. Wer hat sein Wesen, seine Bedeutung und seinen Zusammenhang mit allem Leben und Dasein tiefer ergründet als die Poesie? Ich denke an den Schalk. Wer hat von dieser Seite aus den Menschen am meisten begriffen und in größerer Treue dargestellt als die deutsche Dichtung?

Ist es da eine Übertreibung, wenn wir den Dichter zum Lehrer seines Volkes stempeln und von ihm die Weise erlernen, wie Welt und Menschheit zu schauen und am schönsten darzustellen sei. So wird das

Volk durch Webers Anthologie zum Zögling seiner Dichter und lernt von ihnen die menschlichste und menschenwürdigste Erfassung aller Dinge. Es findet Maßstäbe zur Ermessung der Welt und des Menschendaseins und gewinnt Mittel zur Verfeinerung seiner selbst. Indem sein Auge unterscheiden lernt, wird sein Gemüt reich; der Verkehr mit der Welt erhebt sich zu einer Reihe geweihter Akte. Wer nie vom Dichter etwas gewinnt, der sieht wohl die Welt, aber er fühlt sie nicht, er lebt in der Welt und kennt sie nicht. Dagegen ist klar, daß mit der künstlerischen Ausbildung unmittelbar ein Stück zur Grundlage sittlicher Bildung gewonnen ist, wenigstens soweit sie vom Werturteile im allgemeinen und von der Vervollkommnung des Geschmackes im besonderen abhängig ist.

Wie hat Weber seine Auswahl getroffen? Er hat unter dem Besten das gewonnen, was dem Charakter nach ein edles Volk will und was geeignet ist, ein edles Volk zu erhalten. Er hat mit dem Begriff dessen, was er für Volkskunst hält, die Grenzen seines Werkes gezogen und hat somit ein Bild davon entworfen, was sich ein Erzieher unter Volkskunst denkt. Ich halte es für eine bedeutungsvolle Frucht der Lektüre des »deutschen Spielmanns«, Kenntnis von der Art einer so bestimmten Volkskunst zu erlangen. Wie ist sie? Wir fühlen uns überall frei, wie in Wäldern oder auf Bergeshöhen, wo der Sturmwind kräftig braust, der Staub der Bücher ferne, der Rauch der Städte weit weg liegt. Es ist eine gesunde Poesie nicht schwach und kränklich; alles frei von Parfümerie. Ich möchte sagen, es ist nicht einmal Delikatesse, was man hier findet. Wer perverse Neigungen befriedigen und eine Zersetzung seiner selbst erfahren will, dem kann das Buch nichts geben. Frisch, fröhlich, herzwarm und kerndeutsch, ursprünglich wie eine Quelle, zur rechten Zeit derb und ehrlich, nicht muckerisch und doch voll Treue und Glauben, das sind Prädikate, welche Webers Volkskunst charakterisieren. Das ist es, womit wir zugleich die soziale Seite des Werkes streifen möchten. Ein Volk braucht gesunde Lektüre, ursprüngliche Gefühlsäußerungen, alles mehr elementar als der verwöhnte und nicht selten verbildete Städter. Das Volk will etwas Bestimmtes und Überzeugendes und ist weit weg vom Wunsche nach Sentimentalem und allzusehr Differenziertem. Es ist nicht einzusehen, warum dieser keusche, gesunde Sinn des Volkes gestört werden soll. Ich finde, daß Weber das Volkstümliche in seinem Werke getroffen hat; keinesfalls wird ihm aber nachzuweisen sein, daß irgend etwas von dem, was er gibt, auf Neigungen abzielt, von denen wir wünschen müßten, daß das Volk sie nicht hätte.

Über den Bilderschmuck, bezw. die gesamte Ausstattung des Werkes habe ich weiter oben das Allgemeine erledigt. Es erübrigt aber hier, zu einer Wertung vorwärts zu schreiten. Die Frage lautet: Wie erfüllt Webers Anthologie hierin die Forderungen eines künstlerischen Idealismus? Einleitend möchte ich auch hier zur Präzisierung der Antwort einen Satz Wolgasts anführen. Seine Meinung lautet: »Das Lesen eines guten Buches soll ein Fest der Seele sein, und wenn der Leser ein Buch in die Hand nimmt, muß diese Feststimmung durch Einband, Vorsatzpapier, Buchschmuck und Schrift eingeleitet werden.« Es wird damit gefordert, daß

die Ausstattung auch sinnlich, nicht bloß inhaltlich den Leser in das rechte Verhältnis zu seinem Buche bringe. Wenn das irgendwo nötig ist, so ist es bei Volk und Jugend zu allermeist am Platze. »Der deutsche Spielmann« hat nun die beiden Vorzüge: er setzt den Leser sinnlich und inhaltlich in Verbindung mit der Poesie jedes Bandes; sinnlich insofern, als das rein Äußere, Format, Papier, Schrift, Farbendruck ohne Zweifel in ihm jene verlangte Festtagsstimmung auslösen werden; inhaltlich, insofern der Illustrator jedes Bandes die Poesie dessen im prächtigen Bilde gibt, was ihm die Lieder und sein deutsches Gemüt gesagt haben.

Soweit nun die Buchillustration in der Bestrebung für künstlerische Erziehung in Betracht kommt, dürfte sie eines der schwierigsten Gebiete sein. Eigentümlicherweise ist die Frage nach ihren Eigenschaften auf dem I. Kunsterziehungstage in Dresden, wo doch sonst soviel über ganz ähnliche Dinge bei den Vorträgen über Zeichnen, über den Wandschmuck, über das Schulgebäude, das Kinderzimmer und das Bilderbuch gesagt wurde, nicht aufgeworfen worden. Dr. Pauli-Bremen kam ja wohl in seinem Berichte über das Bilderbuch auf das Verhältnis zwischen Text und Illustration zu sprechen. Doch spitzten sich seine Ausführungen in dieser Materie auf die Frage zu: Inwiefern und unter welchen Bedingungen ist ein Text neben dem Bilde berechtigt? Unsere Fragestellung aber lautet: Inwiefern und unter welchen Umständen ist das Bild zum Texte berechtigt? Das Inwiefern haben wir damit schon beantwortet, daß wir sagten, Bilder sind zur Festtagsstimmung nötig und das Volk hat das Bedürfnis, die Schönheit und die Poesie zu schauen. Das Auge sagt dem Volke viel mehr als sein Verstand. Die Beantwortung des 2. Teiles seiner Frage lautete bei Dr. Pauli so: »Der Text muß an die Bilder anschließen und doch zugleich selbständigen Wert besitzen.« Ich bin der Meinung, daß sich diese Ansicht analog auf unseren Fall anwenden läßt, ja angewandt werden muß: »Das Bild muß an den Text anschließen und doch zugleich selbständigen Wert besitzen. Eine andere Äußerung Dr. Paulis gilt hier unter der notwendigen Modifizierung auch: »Das Bilderbuch muß von einem echten Künstler einheitlich entworfen sein.«

In Webers »Spielmann« ist das Problem der Buchillustration vollständig in diesem Sinne gelöst. Wir haben in keinem der Bände ein Kunterbunt von Stilformen und Manieren. Der Griffel eines Künstlers hat überall die Einheit gewahrt. Es ist ein wohltuender Anblick. Indem das Auge immer in gleicher Weise affiziert wird, wird das Gemüt nicht aus der Stimmung geworfen. Das ist bei einer Anthologie notwendiger als bei irgend einem andern Buche. Weber hat ja durch vorsichtige Anordnung den schroffen oder harten Übergang der in den Poesien zu Tage tretenden Stimmungen auszugleichen gesucht und durch Einschaltung von Prosastücken den Rhythmus des Buches gemäßigt und trotzdem wird man zugeben müsssen, daß die Gebilde einer Anthologie immer die Neigung haben, auseinanderzufallen. Hier hält sie des Künstlers Hand zusammen.

Es sieht für den ersten Augenblick aber etwas sonderbar aus, ganz moderne Illustrationen zu einem oft altertümlichen Texte zu geben. Gewiß, es ist eigenartig. Und doch wird es die einzige Möglichkeit sein, ganz wahr

zu bleiben und die Absichten des modernen Buchschmuckes ungeschminkt wirksam werden zu lassen. Unsere Zeit gehört mit zum gesamten deutschen Empfinden und wir werden es auch den Künstlern unserer Tage überlassen müssen, dem Volke die Kunst so zur Anschauung zu bringen, wie sie es wollen, nicht aber mit falscher Anpassung unter Nachahmung früherer Formen, was doch einen Bruch mit der Wahrheit und Aufrichtigkeit des Herzens bedeuten, alsbald die Einheit stören und die Selbständigkeit der Bilder untergraben würde. Was im »deutschen Spielmann« neben der Einheitlichkeit des Buchschmuckes so vorzüglich durchgeführt ist, das liegt in der großen Selbständigkeit der Bilder. Die Anpassung und Anbequemung an den Text ist ja wohl gegeben, muß gegeben sein, aber sie besteht von vornherein durch die Natur und Neigung des Künstlers, innerhalb der ihm bestimmten Stoffgrenze sein Gemüt zur Darstellung zu bringen. Jedes Bild aber an sich ist frei. So vergewaltigt der Buchschmuck den Text nicht; er ist sein Begleiter und verrät, daß er die Selbständigkeit des Liedes will und schätzt. Er ist phantasiereich, aber nicht aufdringlich, nur der Phantasie des Liedes entgegenkommend. So erfahren wir hier kein gegenseitiges Zwingen, keine Verquickung beider, nichts zweimal Gesagtes, wohl aber eine Harmonie beider. Alles in allem, wir finden hier sowohl was Text als Illustration betrifft die Lösung prinzipieller Fragen nach seiten der Kunst hin vor.

Es erübrigt mir noch, die soziale Bedeutung des Buches zu würdigen. Sie entspringt, wie ich bereits ausgeführt habe, aus der Persönlichkeit Webers, indem er aus sich selber dazu bestimmt wird, ein Unternehmen so und nicht anders anzugreifen. Die Bedeutung liegt aber in der sozialen Bedeutung der Volkskunst, des Liedes und des Bildes selbst und in dem Charakter, den Weber hier der Volkskunst gegeben hat. Ich habe beides schon angedeutet. Ich habe dem Lied an sich eine Kulturmission zugesprochen und habe die hier vorliegende Volkskunst als jene kerngesunde, kerndeutsche bezeichnet, die für einen Pädagogen als Mittel zur Bildung des Volkes erkannt und als Selbstzweck zum geistigen Genusse des Volkes gewürdigt werden muß. In der Tat liegen mit diesem Werke volkserzieherische Momente vor. Es ist soviel Schönes und Vortreffliches in allen Bänden, daß nur ein grober Utilitarist nicht aus seiner gewöhnlichen Alltagsverfassung gebracht werden kann. Der Zug geht ins Große. Man fühlt sich nicht bloß im Denken und Fühlen mit einem einzigen Menschen, einem einsamen Dichter verschwistert, sondern mit den Geistern und dem deutschen Volke aller Jahrhunderte. Man fühlt sich in einen Strom hineingestellt, dem man unmittelbar Kulturbedeutung zuerkennt, man fühlt sich mitumschlungen von dem Bande der Jahrhunderte. Dabei ist keiner religiösen oder politischen Partei gehuldigt, nur einem großen Ganzen: dem Volke, das aufwachen soll und teilhaben nicht bloß an den politischen Rechten ohne Ausnahme, sondern auch an den höchsten Menschenrechten, die in der Bildung und Führung des geistigen Daseins liegen. Es ist der Wunsch des echten Volksbildners, daß die Kluft zwischen den oberen Zehntausend und dem Volke sich auch mit Bezug auf die geistigen Werte vermindere. Im Sinne dieses Wunsches liegt der durchweg volkstümliche

Charakter von Webers Anthologie, und es ist zu wünschen, daß »Der deutsche Spielmann« seine keusche Kunst in alle Gaue des Vaterlandes hinausträgt und seine Lieder singe am häuslichen Herde, im breiten Hofe, in weiten Schulsälen und auf öffentlichem Festplatze, den Knaben zur Förderung des Tatendranges, den Mädchen zur Pflege stilleren Sinnes, dem ganzen Volke zur geistigen und sittlichen Förderung!

Der zu Grunde liegende soziale Gedanke entscheidet auch über die Verwendung des »deutschen Spielmanns«. Er ist mehr ein Hausbuch als ein Schulbuch, mehr ein Volksbuch als eine Jugendschrift; doch schließt das seine Verwendung in Schulen, seine Aufnahme in Bibliotheken und seinen Gebrauch als Jugendschrift nicht aus, sondern begreift dies in sich. Zunächst aber gehört er in die Familie, ins deutsche Haus, wo sich Vater und Mutter gemeinsam mit den Kindern um ihn scharen. Gerade die Bilder werden nicht mit einem Male verstanden, mit einem Male erschöpft sein. Die jahrelange, liebevolle Beschäftigung mit dem Spielmann wird dem Kinde seine Schönheit erschließen. Die Lieder, die Märchen sollen Gemeingut werden. Es wird daraus im Laufe der Jahre eine einheitliche Geistesrichtung aller heraus springen, ein Zustand, der die Familie enge zusammenschließt und Beziehungen zu den Besten des Volkes eröffnet. In der Schule denke ich mir seine Verwendung als eine durch alle Fächer durchgehende. Bei allen Lektionen tauchen ästhetische Werte auf; vieles verlangt poetische Betrachtungsweise. Der Spielmann wird in einem Liede das Gewollte darzustellen wissen. Gelegentlich werden die Spielmannslieder sich samt und sonders einflechten lassen, nicht aufdringlicherweise, sondern wo sie das Gefühl verlangt. Vor allem aber gehört der »Spielmann« in die Literatur- und Kulturgeschichtstunden der höheren Knaben- und Mädchenschulen. Um zu zeigen, wie jeder Dichter seine eigene Weise singt, wie jeder Stoff in andern Augen anders wirkt, durch andere Hände anders dargestellt wird, wie aber doch alles nur im Geiste des Menschen seinen Wert erfährt, dazu wüßte ich kein geeigneteres Buch, als eben den »deutschen Spielmann«. Welche Bedeutung das Buch damit vor allem für den Lehrer erhält, ist selbstverständlich. Für ihn ist es zugleich ein methodisches Buch. Er lernt daraus, wie man an Stoffe herangeht, um sie nicht bloß mit dem Verstande, sondern auch mit dem Gemüte zu würdigen, und in welcher Weise man das Herz der Jugend öffnet. Des Lehrers Lehrmeister sind dabei die Dichter.

Ich habe das Werk vor mir und glaube nicht, daß ich zuviele Werte darein gelegt habe. Es wird auch das Herz jedes anderen Erziehers erfreuen, der das Heil nicht bloß im Einmaleins und ABC sucht, sondern der Wirkung der Dichterworte vertraut und an die Kraft des Gemütes eines ganzen Volkes glaubt. Als Erzieher weiß und fühle ich, welche Werte in der Idee der Kunst und in der Idee eines lebendigen Volkes liegen und welche Bedeutung die Worte Volk und Kunst allezeit in der Erziehung haben. Die Kunst wird ewig Mittel und Zweck in der Erziehung bleiben und ewig wird diese nicht bevorzugte Klassen allein, sondern das Volk im weitesten Sinne zum Gegenstande haben. Mit Weber von der Bedeutung beider Ideen erfüllt, nötigen mir seine Bestrebungen

alle Hochachtung ab, und mein Urteil über seinen »Spielmann« ist ein endgültig gutes, weil ich die Ideen, die er erstrebt, im Einklange mit denen finde, die allen Gedanken und Taten auf dem Gebiete der Erziehung zu Grunde liegen. —

Leonh. Schretzenmayr

4. Waldschulen für körperlich zurückgebliebene Kinder

Besonders in den stark industriell bevölkerten Gemeinden der rheinischen Industriebezirke haben die ärztlichen Statistiken über die Untersuchungen gelegentlich der Schüleraufnahmen geradezu beängstigende Resultate für die zukünftige Generation ergeben. Ein Schularzt schloß seine Betrachtungen über den Gesundheitszustand der vorschulpflichtigen Jugend mit der Bemerkung ab, daß keine 10 % dieser Kinder vollständig gesund seien. Unter diesen Umständen haben sich maßgebende Körperschaften schon seit längerer Zeit um möglichste Abstellung dieses Übelstandes bemüht in der gerechtfertigten Auffassung, daß es geradezu ein Vergehen sei, solchen Kindern den Besuch der Schule in der landläufigen Form zuzumuten. So tritt neuerdings die Königl. Regierung in Düsseldorf den Plänen, Waldhilfsschulen für körperlich zurückgebliebene Kinder in der Nähe der großen Städte des rheinisch-westfälischen Industriegebietes zu errichten, sympathisch gegenüber. Beabsichtigt ist deren Errichtung nach dem Muster der Waldschule in Charlottenburg, welche bisher schöne Resultate ihrer Wirksamkeit zu verzeichnen hatte. In der Waldschule wird nicht nur unterrichtet, sondern auch erzogen, während die heutige Volksschule bei allen Vorzügen an dem verhängnisvollen Fehler krankt, daß sie der oberflächlichen Vielwisserei, ohne es zu wollen, Vorschub leistet. Die Waldschule setzt die Zahl der Schulstunden nach Möglichkeit herab, was jedoch nicht gleichbedeutend ist mit einer etwaigen Kürzung der Unterrichtsstunden. Die mit lebendiger Kraft erfaßten Stoffe werden eben um so schneller und gründlicher verarbeitet, das Kennen wird zum Können. Außerdem ist auch der erziehliche Einfluß der einzelnen Schüler und Schülerinnen aufeinander gerade in der Waldschule nicht zu unterschätzen; der letzte Bericht der Charlottenburger Naturschule hebt diesen Umstand besonders hervor. Von belanglosen Ausnahmen abgesehen, betonen die Lehrer einer solchen Schule übereinstimmend, wie mit der körperlichen Erstarkung die Ungezogenheiten abnahmen, »das Leben im stillen Waldwinkel,« so heißt es in dem Berichte, »fern von allen schädlichen Einwirkungen, das lebhafte Gefühl für das Gute, was an ihnen getan wurde, alles das bewirkte, daß die Kinder sich bemühten, sich der empfangenen Wohltaten würdig zu erweisen.« Nach den glänzenden Resultaten, die man in den Waldschulen beobachtet hat, werden Großstädte und Industriezentren zweifellos mit materieller staatlicher Unterstützung der Errichtung solcher pädagogischer Sanatorien näher treten.

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Ament, Dr. **Wilhelm**, Fortschritte der Kinderseelenkunde 1895—1903. 2. Auflage. Leipzig, Engelmann, 1906.

Die 2. Auflage[1]) mußte aus Gründen der äußeren Art des Erscheinens des Sammelberichts im »Archiv für die gesamte Psychologie« und als Sonderausgabe und im Interesse der Besitzer der 1. Auflage dieser Sonderausgabe, welche die Nachträge mit den Fortsetzungen erhalten sollen, im Prinzip ein Neudruck der 1. Auflage, die Neubearbeitung deshalb auf die klarere Herausarbeitung des Systems und der Disposition, die korrektere Gestaltung der Bibliographie und nur vereinzelte Zusätze beschränkt bleiben. Infolgedessen ist vor allem vermittelst einer durchgehenden Erweiterung der Überschriften die Übersichtlichkeit bedeutend gehoben worden. Allerdings ist auch selbst diese beschränkte Neubearbeitung keine unwesentliche geblieben.

Gegen Ende des Jahres wird die erste Fortsetzung des Werkes erscheinen; sie wird außer den notwendigen Nachträgen die Literatur der Jahre 1904/5 vereinigt enthalten. Der erste Sammelbericht überblickt eine Literatur von mehr als 300 Büchern und Aufsätzen des In- und Auslandes; die erste Fortsetzung wird eine weitere von 900—1000 hinzufügen. Das Werk ist unentbehrlich für jeden, der über die junge Wissenschaft einen Überblick gewinnen oder sich eingehender in sie vertiefen will.

Ament bittet erneut um Hinweis und Übersendung nicht berücksichtigter Arbeiten und, da seine Arbeit alljährlich fortgesetzt werden soll im Interesse der Vollständigkeit um Zusendung künftig erscheinender Werke.[2])

Kiel Marx Lobsien

[1]) Vergl. Bespr. d. 1. Aufl. d. Zeitschr. Jahrg. 1905.

[2]) Adr.: Würzburg, Sanderglacisstr. 14 oder Verlag von Wilhelm Engelmann, Leipzig.

Weygandt, W., Beiträge zur Psychologie des Traumes. Philos. Stud. Bd. 20. Leipzig, Engelmann, 1902.

Verfasser beschränkt sich zur Hauptsache auf die Besprechung der Bewußtseinsvorgänge beim Einschlafen: 1. »es bestehen dauernd gewisse somatische Sensationen, darunter auch entoptische und entotische Erscheinungen, welche ebenso wie minimale periphere Reize kontinuierlicher Art im wachen Leben nur bei besonderer Aufmerksamkeitsanspannung wahrgenommen werden, im übrigen auch starken individuellen Differenzen unterliegen,« 2. »in der Zeit vor dem Einschlafen können beim Erschlaffen des apperzeptiven Denkens die präsomnischen Sensationen auftreten, beruhend auf jenen somatischen Sensationen oder auf andern leichten, andauernden Sinnesreizen von der Peripherie her, welche während des wachen Lebens nicht in den Blickpunkt des Bewußtseins treten,« 3. »mit dem Moment des Einschlafens, der psychologisch durch das Verschwinden des Situationsbewußtseins markiert ist, treten jene Sensationen in die Traumvorstellungen über. Es können die präsomnischen Sensationen zu allerlei phantastischen Vorstellungen Anlaß geben, oder aber der Schlaf tritt ohne das Zwischenstadium jener präsomnischen Erscheinungen ein, wobei dann die somatischen Sensationen oder andere kontinuierliche Sinnesreize, die zur Zeit des apperzeptiven Denkens in den Hintergrund des Bewußtseins gedrängt waren, deutlicher perzipiert werden; die ihnen entsprechenden Vorstellungen fügen sich in den Verlauf der assoziativen Verbindungen ein und treten alsbald in den Vordergrund des Traumbewußtseins.«

Zu diesen Resultaten gelangt der Verfasser auf Grund äußerst sorgfältiger Beobachtungen und behutsamer Analyse.

Kiel — Marx Lobsien

II Pädagogisches

Zeitschrift für Zeichen- und Kunstunterricht, herausgegeben vom Vereine österreichischer Zeichenlehrer. Verantwortlicher Leiter L. J. Großschedl. Schriftleitung und Verwaltung Wien, XIX/I, Chimanistraße 27. 31. Jahrgang 1905.

In einem Artikel der »Zukunft« liest man folgenden Satz: »Im letzten Jahrzehnt hat Deutschland eine neue Form der Geschmacklosigkeit hervorgebracht: die sogenannte Kunsterziehung,« das ist stark, nicht wahr, lieber Leser? — Und doch werden viele, sehr viele, die diese modernen Kunstbestrebungen täglich mit erleben, die das Hineintragen der Kunst in das unreife Kindesalter mit ansehen, und wenn ferner sie beobachten, wie alle diese Bemühungen meist in den Händen von Männern liegen, die zwar unzweifelhaft vom ehrlichsten Willen beseelt, aber nichts weniger als Künstler sind, — werden sich sagen, daß obiger Satz, wenn auch ein wenig derb ausgedrückt, doch den Nagel auf den Kopf trifft.

Nach zehn Jahren wird es sich zeigen, ob unser Publikum, soweit es nach dem neuen Rezept künstlerisch gezogen worden ist, die Kunst-

ausstellungeu mit größerem Ernst und besserem Verständnis durchwandert und ob unsere Jugend bis dahin gelernt hat, die Natur aufmerksamer und liebevoller zu genießen. Oder ob diejenigen, die sich dem Gewerbe zuwenden, ihre Erzeugnisse wirklich um so viel reifer und geschmackvoller herzustellen vermögen als es bisher geschehen.

Ich fürchte gegenteils, daß alle diese fieberhaften Bestrebungen nur dem Dilettantismus, der jetzt schon zu einer Gefahr anzuwachsen scheint, nur immer neue Anhänger zuführt. Was schon jetzt in einer großen Kunststadt wie München beispielsweise, dieses rapide Anwachsen mit all seinen, wahrlich nicht anmutigen, Begleiterscheinungen mit ansieht, dem schaudert die Haut, wenn er sich die Zukunft vorzustellen versucht.

Es wäre ja nun lächerlich und engherzig, wenn man die Augen gewaltsam verschließen wollte gegen gar manche Schwächen unseres früheren Zeichenunterrichts. Aber die meisten dieser Schwächen mit ihren oft recht mäßigen Erfolgen, sind eben erwachsen und hatten dieselben Hindernisse zu überwinden, wie es jetzt auch der Fall ist und in der Zukunft auch noch wenig anders sein wird. Ja zum Teil gar nicht anders sein kann.

Diese Hindernisse sind nun, abgesehen von der untergeordneten Meinung, die man dem Zeichenunterricht gönnt, vor allem die Kinder selbst und ihre Lehrer. Die Kinder sind unfertige Wesen, die, mit wenigen Ausnahmen, den durch die gegebenen Verhältnissen gesteckten Zielen nur mit größter Vorsicht, jedenfalls nicht sprungweise, zugeführt werden dürfen. Die Lehrer, zumeist junge Leute, die gewiß nur zum kleinsten Teil künstlerisch beanlagt sind und auf dem Seminar, bei den vielen Anforderungen, die an sie gestellt werden müssen und in den wenigen Jahren, die für ihre Ausbildung bestimmt sind, nur wenig Zeit und Kraft für dieses eine Fach übrig haben, selbst wenn dem Zeichenunterricht inskünftige mehr Protektion zugewendet werden sollte. Und nur wenige sind in der Lage sich auf oder nach dem Seminar noch nebenbei künstlerisch weiter auszubilden, selbst wenn es besser lohnte als bisher.

Schaut man die weiteren Gaben dieses Jahrgangs an und hält sie mit früheren und mit dem sonst gelesenen und in Ausstellungen und Schulen gesehenen zusammen, so wird man sich über das rege Leben, das jetzt den Zeichenunterricht durchströmt, nur freuen dürfen, aber auch die vielfache Selbsttäuschung und das durch Übereifer hervorgerufene Verkennen der natürlichen Grenzen, die für Kind und Lehrer unabänderlich gezogen sind, lebhaft bedauern.

Einzelne der Schülerarbeiten sind ja in der Tat überraschend und könnten wohl in einer unteren Klasse einer Kunstschule gemacht sein. Ja, auch eine erkleckliche Anzahl der mittelmäßigen und schwächeren Arbeiten sind immerhin ziemlich gut beobachtet und mit ganz respektabler Sicherheit festgehalten. Aber wie viele Hunderte von Blättern mögen da wohl zwischen den wenigen glücklichen vorgeführten Ausnahmen hinten hinunter gefallen sein. Nach solchen Grundsätzen darf aber keine allgemeine Schule, welcher Art sie auch sei, arbeiten.

Wollte man nun aber auch, bestochen von dem mancherlei Überraschenden, zugeben, daß für Gymnasien, Töchterschulen, also für alle solche Anstalten, bei denen eine gewisse malerische Freiheit gestattet werden könnte, diese moderne Behandlung wohl am Platz sein dürfte, ganz gewiß aber nicht bei Volksschulen, Realschulen, Gewerbeschulen, also allen solchen Anstalteu, bei denen vom ersten Anfang an, unerbittlich auf die größtmöglichste Strenge der Zeichnung geachtet werden muß. Deshalb muß an dieser Art von Schulen auch das Arbeiten mit Pinsel und Farben, ganz besonders ihre direkte Anwendung, aus den unteren Klassen gänzlich verbannt und dürfte höchstens für die oberen Klassen reserviert bleiben. Die bekannte Freude der Kleinen an bunten Farben darf hier nicht bestimmend wirken, dafür bietet das Haus Raum und Zeit genug. Ich möchte wohl wissen, was unsere Handwerkslehrlinge mit solch hübschen gemalten Blättchen in der Werkstatt anzufangen vermöchten.

Den vielfach gehörten Klagen über die Sprödheit der höheren Behörden den neuen Bestrebungen gegenüber, kann man nur recht geben, wenn sie von ihrem höheren Standpunkt erst abwarten wollen, bis sich aus den sich überstürzenden Neuerungen das Gute abgeklärt und gefestigt hat. Der auch jetzt wieder vielfach gehörte Wunsch, einer Gleichstellung des Zeichenunterrichts mit den andern Unterrichtsgegenständen, ist schon seit vielen Jahren erbeten und erhofft worden. Immer vergeblich. Es wäre höchst erfreulich, wenn es jetzt gelänge, diesen allerwichtigsten Punkt zur Wahrheit zu machen.

Möglichst vorurteilsfrei verfolgt, läßt sich doch schon jetzt recht gut erkennen, daß, unter Abzug der bekannten gottbegnadeten Ausnahmen, ein merklicher Fortschritt auf der neuen Bahn nicht, oder wenigstens sehr mäßig zu beobachten ist. Und das wird notwendig noch viel augenfälliger sein, wenn diese neue künstlerische Methode erst hinuntersteigt in die Volksschulen.

Auch die vielgehörte und gerühmte Behauptung, daß die Schüler in der großen Mehrzahl, jetzt mit ganz anderem lebhafteren Interesse die Zeichenstunden besuchten als früher, trifft nicht zu. Der Eifer hängt nie und nirgends von der Methode an sich ab, sondern einzig und allein von ihrer Handhabung, also vom Lehrer. Ich habe in den letzten 50 Jahren des öftern Gelegenheit gehabt, Zeichensäle zu besuchen, in denen nach der gleichen Methode unterrichtet wurde. Der Erfolg war unendlich verschieden, der Eifer ebenso. Am Lehrer lag es. Wird es einmal möglich, alle Stellen mit nur künstlerisch gebildeten Zeichenlehrern zu besetzen und wird es festgesetzt sein, für welche Art von Schulen und besonders von welchem Kindesalter an, die neue Methode anwendbar ist, d. h. nicht bloß für einen Teil der Schüler, sondern für die ganze Klasse, dann darf man und wird — auch seitens der Regierungen, den neuen Bestrebungen Vertrauen entgegen bringen. Bis zu diesem Zeitpunkt aber wird es wohl gehen, wie bei den diesen Bestrebungen verwandten Secessionisten in der bildenden Kunst. Haben erst die ärgsten Dränger und Stürmer sich die Hörner abgelaufen, wofür schon gewisse Anzeichen erkennbar sind, so wird man in beiden Lagern einem Ausgleich immer geneigter

worden und der Rest wird ein brauchbarer Fortschritt für alle Teile bedeuten.

Ich habe nur in vorstehendem meine und wahrscheinlich auch die Ansichten der Mehrzahl deutscher Zeichenlehrer ausgesprochen, ohne freilich damit dieser Zeitschrift, die ja mit Eifer und Ernst für die neue Methode Propaganda zu machen sucht, wenn sie darin wohl auch manchmal des Guten zu viel tut, zu nahe treten zu wollen.

Einer der interessantesten Artikel dieses Jahrganges ist wohl der »Über Zeichenunterricht an Lehrerbildungs-Anstalten« von Karl Elßner-in Dresden-Plauen. Schon weil er den schwierigsten und wundesten Punkt, die Lehrerfrage, behandelt, sondern weil er auch wohl das Neue in den Vordergrund stellt, aber doch dasselbe auf das erprobte Alte aufbaut. Denn seine in das Seminar eintretenden Schüler sind der Volksschule entwachsen, sind dort im Zeichnen wohl vorbereitet worden, sitzen hier im Seminar in einer kleineren Anzahl beisammen, haben reichliche Lehrmittel und stehen in den meisten Fällen wohl auch unter einer geeigneten Lehrkraft. Unter den Schülerarbeiten sind denn auch eine Reihe ganz gute, einzelne, wie z. B. die Tierskizzchen wirklich excellente. Ein anderer Artikel »Kohle und Tempera« von Professor Rudolf Boeck in Wien ist sehr lehrreich, namentlich um seiner genauen Auseinandersetzung der Handhabung der Zeichenkohle. Vorgeschrittene Schüler, selbst junge Künstler werden viel daraus lernen können. Für Zeichenschüler im weiteren Sinne aber, ist der Boden, auf den Herr Boeck seine Schüler führen will, freilich ein sehr gefährlicher. Die Technik des Kohlezeichnens öffnet dem Zufall Tür und Tor, was wohl der Künstler geschickt auszubeuten weiß, für den nicht Beanlagten aber von der größten Gefahr begleitet sein muß.

Die Temperamalerei und ihre Technik, die der Herr Verfasser gleichfalls im Anschluß an die Kohlezeichnung sehr eingehend bespricht, wird seine Zweckmäßigkeit auch nur in der Hand eines wirklichen Künstlers beweisen, was durch die beigefügten bildlichen Beispiele schlagend genug gezeigt wird. Nicht weil sie schlecht sind, sondern, weil sie in den betreffenden Händen trotz aller Mühe nicht besser werden konnten.

Der landschaftliche Kursus von Ludwig Hofer hat ganz nette Resultate gezeitigt, doch ist ja auch das gar nichts Neues. Schon vor 30 Jahren haben wir ganz Ähnliches mit ganz ähnlichen Resultaten getrieben. Auch wir zogen mit einer Anzahl meist etwas älterer, schon einigermaßen vorgebildeter Schülerinnen, die von weither zusammenkamen, während des Sommers hinaus vor die Natur. Alle arbeiteten mit großer Lust und teilweise recht hübschem Erfolg. Bei schlechtem Wetter zeichneten wir und malten im Atelier nach Felsbrocken, Ästen und dergl. (also ein Fortschritt gegen jetzt). Ich erzähle das nur um zu beweisen, wie ich schon öfter hervorgehoben habe, daß gar manches, was jetzt als etwas Neues mit Geräusch verkündet wird, schon vor vielen Jahren angestrebt wurde. Nur, daß wir uns damals auf ein paar Ausführungsarten beschränkten, und zwar solche, die ein sorgfältiges Durchbilden der Studien gestatteten.

In dem Jahrgang sind noch verschiedene Aufsätze über verwandte Themen mit ganz hübschen Abbildungen. Da aber leider immer wieder versäumt wird, genau anzuführen, von welcher Art von Schulen dabei die Rede ist, wie groß der Prozentsatz der Schüler ist, die die Bilder gefertigt haben und wie alt diese Schüler sind, so wird das Urteil mehr verwirrt als geklärt.

Ich verkenne durchaus nicht die Schwierigkeit, in einem verhältnismäßig so kleinen Blatt, dessen Grenzen aber doch recht weit gezogen sind und in einer so bewegten Zeit, die rechte Mitte, die es mit keiner Seite verderben möchte, zu treffen.

München-Gern (früher Eisenach) R. Bauer, Prof.

Scharrelmann, H., Im Rahmen des Alltags. 800 Aufsätze und Aufsatzthemen für das erste bis fünfte Schuljahr. Hamburg, Alfred Janssen, 1906. Fünftes bis sechstes Tausend. 122 S. Geb. 1,50 M.

Zur Frage des »freien« Aufsatzes, die in der pädagogischen Presse in letzter Zeit vielfach verhandelt worden ist, bietet der Verfasser einen wertvollen Beitiag. Wer für die ersten fünf Schuljahre »ein Aufsatz-. Aufschreib- oder Erzählthema nötig hat, wer die eigenartige Ansdehnung des kindlichen Anschauungskreises kennen lernen möchte, wem ferner an Proben kindlicher Beobachtung und Darstellungsweise gelegen ist, der nehme die hier gebotene Sammlung zur Hand«.

Mit Recht wird behauptet: »Das engste Thema ist das anregendste ... Erzähl, was für Blumen auf der Fensterbank deiner Stube stehen und wie du sie pflegst« (13). Als Unsitte wird die Mode bezeichnet, »für die ganze Klasse gleichzeitig ein und dasselbe Aufsatzthema zu geben. ... Je mehr ein Thema den notwendigen Anforderungen entspricht, desto weniger braucht es stofflich noch behandelt (‚besprochen') zu werden« (14). Die Kinder sollen durch eine passende Einleitung »unmittelbar in die lebendige Stimmung versetzt werden, die jede Aufsatzarbeit erfordert.« Verfaser will dabei Zwischengespräche gestatten, denn durch »diese sollen die Kinder gegenseitige Anregung empfangen.« Auch das Absehen soll gestattet sein, »denn kleine Stockungen in der Produktionskraft, die auch bei den besten Schülern eintreten können, müssen so rasch wie möglich überwunden werden« (15). Verfasser teilt eine große Anzahl von Aufsätzen mit, die von Kindern verfaßt worden sind, dazu viele Themen (800) und skizziert damit »ein großes Stück der kindlichen Erfahrungs- und Anschauungsweise« (12). (Gegen Scharrelmann u. a. wendet sich Glück im neuesten Jahrbuch des Vereins für wiss. Päd. XXXVIII. Bd., 1906, S. 241 ff.)

Halle a/S. H. Grosse

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.